

مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية

تأسس عام ١٩٩٤م - جامعة الكويت



الأميَّة الأكاديميَّة في الفضاء الجامعي العربي

مكاشفات نقديَّة في الجوانب الخفيَّة للحياة الجامعيَّة

أ. د. علي أسعد وطفة

جامعة الكويت - كلية التربية

الكـويـت - ٢٠٢١م

سلسلة إصدارات الإستكتاب

العـدد ٩

سلسلة إصدارات

الإستكتاب (٩)

الأمية الأكاديمية في الفضاء الجامعي العربي: مكاشفات نقدية في الجوانب الخفية للحياة الجامعية

تأليف

أ. د. علي أسعد وطفة

ISBN: 978-9921-749-28-1



Center for the Gulf and Arabian Peninsula Studies

Established in 1994 - Kuwait University



Academic Illiteracy in the Arab University Space

Critical Disclosures about the Hidden Aspects of University life

Dr Ali Asaad Watfa

Kuwait University- Faculty of Education

Kuwait - 2021

Series of Dictation Issues

No. 9



مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية

تأسس عام ١٩٩٤م ـ جامعة الكويت



سلسلة إصدارات الاستكتاب

الأميَّة الأكاديميَّة في الفضاء الجامعي العربي: مكاشفات نقديَّة في الجوانب الخفيَّة للحياة الجامعيَّة

أ. د. علي أسعد وطفة

جامعة الكويت ـ كلية التربية

العدد ٩

الكويت ـ ٢٠٢١

الآراء الواردة في هذه الدراسة لا تعبّر بالضرورة عن اتجاهات يتبناها مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية بجامعة الكويت

الناشر

مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية

جامعة الكويت

ص.ب: ٦٤٩٨٦ الشويخ (ب) الرمز البريدي: ٧٠٤٦٠ ، الكويت

هاتف : ٢٤٩٨٤٦٣٩ ـ ٢٤٩٨٤٦٥٨ (٩٦٥+)

البريد الإلكتروني Gulf_center@yahoo.com

الموقع الإلكتروني www.cgaps.ku.edu.kw

الطبعة الأولى

الكويت ـ ٢٠٢١

أعضاء مجلس إدارة
مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية

المحتـويـات	رقم الصفحة

المحتويات	رقم الصفحة

المحتويات	رقم الصفحة

المحتـويـات	رقم الصفحة

المحتويات	رقم الصفحة

المحتـويـات	رقم الصفحة
	٥٠٧

المحتـويـات	رقم الصفحة

المحتويات	رقم الصفحة

المحتويات	رقم الصفحة

المحتـويـات	رقم الصفحة
٥- سؤال النهضة ـ إصلاح أم ثورة؟	٦٥٩
٦- وأخيرا	٦٦٨
مراجع الخاتمة	٦٧٠
جدول تعريفي بأسماء الأكاديميين والمفكرين المشاركين في الاستفتاء	٦٧١
مراجع الكتاب	٦٧٩
المراجع العربية	٦٨١
المراجع الأجنبية	٧١١
ملخص اللغة الإنجليزية	٧١٤

ملخص الكتاب

يطرح هذا الكتاب ظاهرة « الأمية الأكاديمية « في الجامعات العربية، بوصفها تحديا حضاريا مصيريا يواجه التعليم العالي العربي من المحيط إلى الخليج. وينطلق الباحث من معالجة مختلف مظاهر هذه القضية وديناميّاتها في سياق رؤية سوسيولوجية معمقة، تعتمد على تحليل منهجي لأبعاد هذه الظاهرة ثقافيا وسياسيا واجتماعيا.. وصولا إلى التحذير من مخاطرها وآثارها المدمّرة في كل المجالات.

خصص الفصل الأول للبحث في مفهوم المثقف الأكاديمي، **وتضمن تحليلا معمقا لأبعاد هذا المفهوم ودلالاته في ضوء النظريات السوسيولوجية المعاصرة.**

وتمّ تكريس الفصل الثاني للبحث في مفهوم الأمية الأكاديمية بأبعاده المختلفة وتجلياته المتعددة، وقد توّج العمل في هذا الفصل بتقديم تعريف علمي لمفهوم الأمية الأكاديمية ضمن حدوده الأمبيريقية الإجرائية.

وتمّت في الفصل الثالث معالجة ظاهرة التلقين بوصفها أيديولوجيا تدميرية وقوة تجهيل استلابية تمارس ضد الطلاب والأساتذة على حدّ سواء.

وتركّز النظر في الفصل الرابع على مسألة التّسييس الأكاديمي ومساراته التدميرية للوعي الأكاديمي. بينما **تطرّق الفصل الخامس** إلى دور الاستبداد الأكاديمي في تكريس ظاهرة الأمية الأكاديمية.

وبحث الفصل السادس في مظاهر الفساد والإفساد الأكاديمي في صفوف الأكاديميين، والدور الذي يؤديه هذا الفساد في تكريس ظاهرة الأمية ألأكاديمية في الجامعات العربية.

وعالج الفصل السابع مظاهر الجهالة والتجهيل التي تستبيح الفضاءات الجامعية العربية.

وأخيرا تناول الفصل الثامن الملامح المنهجية للجانب الميداني وتم فيه تحديد الخطوات المعتمدة منهجيا في تناول هذه الظاهرة ميدانيا.

وباشر الفصل التاسع عرضا وتحليلا لمختلف الشهادات الميدانية لعينة من الأساتذة الجامعيين في العالم العربي حول الأمية الأكاديمية ومدى انتشارها في الأكاديميات العربية.

وجاءت خاتمة الكتاب لتقدم صورة بانورامية لواقع الجامعات العربية يعضدها تصور استراتيجي أوّليّ عن إمكانية إصلاح هذه الجامعات، وتحريرها من عطالتها الفكرية والثقافية لتكون قادرة على أداء دورها التنويري المنوط بها في العالم العربي.

مقدمة الكتاب

في مشروعية التساؤل

(ثَمَّة شيء في الحاضر على غير ما يرام، وهذا ليس كما يجب أنَّ يكون).
جاك دريدا في (أطياف ماركس)

لطالما تبوأ الأستاذ الجامعي مكانة رسولية في المجتمعات الإنسانية، بوصفه منارة علمية تنويرية تومض بالمعرفة، وتتوهّج بالعلم والثقافة، وقد اتّخذ صورة الإنسان الحكيم الذي يتدفق بالقيم الأخلاقية، ويمتلك ناصية الحكمة والقدرة على بناء الروح العلمية والثقافية في الأجيال وفي المجتمع. وقد عُرفت الجامعات التنويرية العظيمة بأساتذتها ومعلميها، واستطاعت بعض منها أنَّ تبقى علامة فارقة في التاريخ الإنساني، مثل، أكاديمية أفلاطون (٤٢٧–٣٤٧ ق.م)، ومدرسة أرسطو (٣٨٤ –٣٢٢ق.م) اللّتين كانتا منبر إشعاع علميّ وحضاري على مرّ الأزمان.

ويذكر المؤرخون أنه عندما أصدر الإمبراطور الروماني جستنيان الأول (٥٦٥– ٤٨٢ ق.م)، عام ٥٢٩ ميلادية، مرسومه الكارثي بإغلاق أكاديمية أفلاطون، ومدرسة أرسطو في أثينا، وباقي الجامعات والمدارس الوثنية، كان ذلك إيذانا بسقوط الحضارة الغربية، ودخول أوروبا في العصور الوسطى المظلمة (Mialaret, 1981).

ومما لا شك فيه أنَّ الأستاذ الجامعي، كان وما زال، يمثل روح الحضارة وديدنها، ولم يكن للجامعات أنَّ تظهر للوجود بزخم عطائها العلمي لولا هاته النخب من العلماء والمفكرين الذين أسسوا الجامعات، ورسخوا معالم وجودها، وعملوا على ضمان توهجها العلمي وتألقها المعرفي. وعلى مرّ التاريخ كانت

الجامعات تؤدي أدوارا مهمة في تاريخ العلم، بقدر ما كان يقيّض لها من أساتذة أفذاذ، يمتلكون القدرة على الإبداع وبناء الأجيال، وإعداد العلماء والمفكرين العباقرة. ويجب أنَّ نعلم علم اليقين أنه لولا مدرسة سقراط الجدلية لما ظهر أفلاطون، ولولا أكاديمية أفلاطون لما ظهرت أعظم عبقرية علمية في العصور القديمة، ونعني بها عبقرية أرسطو، الذي أسرج منارات العلم، وأضاء منصات المعرفة والفلسفة في العالم (وطفة، ٢٠٢٠).

وغني عن البيان أيضاً أنّ كل مدرسة وجامعة عظيمة تدين في وجودها لأستاذ عظيم ومفكر بارع، امتلك القدرة على تفجير المعرفة وإحداث ثورة تنويرية في عصره وزمنه. فالأستاذ العالم العارف يوجد في أصل التأسيس الأكاديمي للجامعات، وعلى هذا النحو كان الأستاذ الجامعي عالماً ومفكراً وفيلسوفاً على مرّ التاريخ. وقد أسهم هؤلاء العلماء الأساتذة في بناء صرح الحضارة الإنسانية بالاكتشافات العلمية والإبداعات المعرفية التي أزهرت وازدهرت في تربة هذه الجامعات وانطلقت منها لتشكل منارات عالية للعلم والمعرفة.

ويرى كثير من الباحثين أنَّ تسمية الجامعة بـ «الأكاديمية» تعود إلى أفلاطون الذي أطلق عليها تسمية «أكاديموس» تيمّنا بضريح البطل الإغريقي الأسطوري أكاديموس، وهو المكان الذي أقام فيه أفلاطون مدرسته العظيمة بجوار ذلك المعبد في أثينا. وأصبح تأسيس الجامعات من قبل العلماء والمفكرين وأساتذة الجامعات تقليدا سائدا متّصلا، وهو الأمر الوحيد الممكن، إذ ليس بالإمكان أبدا تأسيس أكاديميات وجامعات بيد غير العلماء والمفكرين الذين يحملون في ذواتهم هذا التوهج المعرفي المطلوب لتأسيس الجامعات والأكاديميات ومعاقل العلم والمعرفة في كل حين. فالتأسيس لمثل هذه الأوابد المعرفية لا يكون من غير جهابذة العلماء والأساتذة والمفكرين.

وقد بات من الدّارج المسلّم به، أنّ قوة أمّة من الأمم، أو دولة من الدول، إنّما تقاس بقوة جامعاتها، وعظمة مفكريها، وأصالة مبدعيها، فالأمم تفاخر

اليوم، كما في الأمس، بعظمة جامعاتها، وإبداعات علمائها، وتألق مفكريها. والجامعات العظيمة القوية هي اليوم المؤشّر الحضاري لقوة الأمة وعظمتها. وقد بلغت أهمية الجامعات وقوّتها الدرجة التي جعلت زعيما في حجم رئيس الوزراء البريطاني تشرشل يخاطب شعبه في بداية الحرب العالمية الثانية مبررا إخفاق بلاده في الحرب قائلا: «إن أهم المؤسسات التي يستعصي على بريطانيا شن الحرب ضدها في ألمانيا ليست القواعد والثكنات العسكرية إنما الجامعات الألمانية». وفي مرحلة سابقة، في أعقاب حرب ١٨٧٠ بين فرنسا وألمانيا التي انتصر فيها الألمان، أعلن الكاتب الفرنسي الشّهير أرنست رينان: «أن الجامعات الألمانية هي التي انتصرت» (الزين، ١٩٧٧، ٤٥).

وفي هذا الأمر، وغيره كثير، دليل تاريخي على أهمية الجامعات ودورها الحضاري في صناعة قوة الأمم وعظمتها. وهناك من يساوره الاعتقاد بأنَّ الجامعات البريطانية هي التي تصدت لهتلر وهزمته، وإذا كانت مدافع الحلفاء وطائراتهم لم تفلح في السنوات الأولى من الحرب في الانتصار على هتلر، ولا إلحاق الهزيمة به عسكريّا، فإنَّ ذلك لم يكن من باب المصادفات أبدا أن يتمكن آلان تورينغ (Alan Mathison Turing, 1912-1954)، الأستاذ بجامعة برنستون، من هزيمة هتلر رغم ما يمتلكه من قوات وجحافل أسطورية، وذلك عندما اخترع آلته المشهورة آلة تورينغ (Turing machine) التي استطاع من خلالها فك الشّيفرات العسكرية الألمانية، ولا سيَّما شيفرة أنغيما(Enigma Machine) الأمر الذي غيّر مسار الحرب، وضمن الانتصار الساحق للحلفاء على هتلر وجيوشه. **وأدّى هذا الإبداع الحضاري إلى اختصار فترة الحرب لأربع سنوات محتملة، وإلى هزيمة ساحقة لهتلر وجحافله العسكرية؛ والأهمّ من ذلك كلّه أنّه حافظ على حياة عشرات الملايين من البشر الذين كان من المؤكّد موتهم المحتّم في أتون هذه الحرب الساحقة. وفي هذا كلّه واحد من ملايين الأدلة على القوة الحضارية للعلم والمعرفة، متمثلة في العلماء وفي أساتذة الجامعات**. ولا تزال مسيرة العلم والابتكار اللاّمتناهي

تسـجّل حضورهـا الحضـاري في الجامعـات العريقـة المرموقـة التـي تمـلأ الكـون إبداعـا واختراعـا، وتفيـض بمعطيـات الثـورات العلميـة عـلى نحـو يفـوق مخيـال البـشر وقدرتهـم عـلى التنبّـؤ، والتـي تتجـلّى اليـوم في الثـورة الصّناعيـة الرابعـة المهيبـة.

ولا يمثـل تورينـغ إلا واحـدا من آلاف المفكرين والمخترعـين والعلماء الجامعيين الذيـن غـيّروا وجـه التاريـخ وسـجلوا «معجزاتهـم» في مجـال الخلـق والاكتشـاف وتوليـد الثـورات العلميـة المتتابعـة، تلـك التـي لا يمكـن حصرهـا اليـوم في مجـال الفيزيـاء والرياضيـات والفلـك والتكنولوجيـا الحيويـة. ومـا زال سـجل الاخـتراع والإبـداع يرتسـم بإيقاعـات مذهلـة في كل الميادين بفضـل الجامعـات وأسـاتذتها الذيـن دأبـوا عـلى الابتـكار في كل حقـل وميـدان مـن ميادين العلـم والمعرفـة.

لقـد كانـت الجامعـات، ومـا زالـت، مصـدر الإبداعـات العلميـة التـي مـا فتئـت تتحـول إلى قـوة حضاريـة تنهـض بمجتمعاتهـا وتعمل عـلى تغييرهـا. ويمكـن القول – بـلا مواربـة – بـأنَّ تقـدّم الإنسـانية كان في جوهـره نتاجـا لمنظومـة مسـتمرة مـن الإبداعـات العلميـة التـي نشـأت في أحضـان الجامعـات ومؤسسـات التعليـم العالي والبحـث العلمـي، فأغلب الاكتشـافات العلميـة كانـت – وما زالـت – في جوهرها نتاجا طبيعيا لتطور التفكير العلمي في الجامعات التي شـكلت تاريخيا مهماز التطور الحضـاري، وبوتقـة التطـور المعـرفي. ويمكـن القول بـلا تردد إنَّ الجامعات شـكلت قاطـرات التاريـخ الحضـاري للإنسـانية اسـتجابة (وتجاوبـاً) للتغـيرات العلميـة، والمتغـيرات المجتمعيـة. ومن الطبيعي أيضًا أنَّ تشـكل التغـيرات والمتغيرات الحادثة في المجتمـع النوابـض التاريخيـة لتقـدم الجامعـات وتطورهـا، وذلـك مـن منطلـق أنَّ العلاقـة القائمـة بـين الجامعـات والمجتمـع هـي علاقـة صميميـة وجوديـة تقوم على الفعـل والانفعـال والتجـاوب والاسـتجابة الدائريـة المسـتمرة عبر الزمـان والمكان.

وفي كل هـذا فـإنَّ هـذه الجامعـات لا تبلـغ مجدهـا وقوتهـا إلا بعلمائهـا وأسـاتذتها والمبدعـين فيهـا من طلبتها وباحثيها، فالأسـتاذ الجامعي المبدع يشـكل مصدر إبداع

هذه الجامعات، ومعين قدرتها على البقاء والحضور في عالم الابتكار. فالمباني والهياكل الإدارية وعدد الطلبة والأموال المرصودة والمناهج جميعها لا تنفع في غياب الأستاذ الجامعي العالم المبدع الخلاق الذي يحتلّ موقع الروح في جسد هذه المؤسسات الجامعية. فأكاديمية أفلاطون لم تكن أكثر من أفلاطون وتعاليمه وإبداعاته الفلسفية، ومدرسة أرسطو العظيمة في التاريخ لم تكن إلا أرسطو الذي يمشي على قدميه يتبعه طلبته ومريدوه، لم يكن لمدرسته هذه أبنية وأطناب وحجرات وقاعات بل تقاليد المشي وراء أستاذ عظيم هو أرسطوطاليس عينه، حتى إنَّ المؤرخين أطلقوا على أكاديميته «مدرسة المشائين». وكان لهذه المدرسة أثر في التاريخ يفوق ما أومضت إليه العين ووقع عليه الخيال في مجال نشر العلم والمعرفة وتأسيس النهضة والحضارة، حتى أنَّ المؤرخين يرون أنَّ الحضارة الحديثة ما كان لها أنَّ تنهض لولا العودة إلى فضائل أرسطو المعرفية والفلسفية، وهي الفضائل التي أدّى انقطاعها –بإغلاق مدرسة أرسطو وأفلاطون – إلى سقوط الإنسانية في العمى والضلال القروسطيّ.

وفي هذا كله دليل لا ينقطع على أنَّ الأساتذة المتنورين في الجامعة يمثلون الروح الحقيقية للجامعة بما يحملونه ويبثّونه من العلم والمعرفة، وعلى أنَّ تراجع الأستاذ الجامعي، ترتيبا على ذلك، سيكون بمثابة كارثة ضاربة تصيب العلم والمعرفة في مقتل، وتحول الجامعة إلى أثر بعد عين، أو إلى تراكم أثريّ لا يحمل في ذاته الدلالة والمعنى اللذين يظللان الجامعة بثمار المعرفة وعطاءات العلم والثقافة.

ويذكر المؤرخون أنَّ خمسة أكاديميين أدوا دورا محوريا في نقل أوروبا من حالة السبات العميق إلى مرحلة النهضة. هؤلاء الأشخاص هم: نيكولاس كوبرنيكوس (Nicolaus Copernicus, 1473-1543)[1] مكتشف مركزية

١ – درس كوبرنيكوس في الأكاديمية الملكية – حالياً جامعة ياغيلونسكي – وهي جامعة معروفة في بولندا حيث يعتقد أن اهتمامه بالفلك بدأ هناك على يد أستاذه ألبرت برودزويسكي. كان تعليم كوبرنيكوس شاملاً، فقد درس القانون في جامعة بولونيا الإيطالية، والطب في جامعة بادوفا،وكذلك درس القانون الكنسي حتى حصلعلى الدكتوراه في القانون الكنسي من جامعة فيرارا كان اهتمامه بالفلك شديداً لكن في أوقات فراغه فقط، فهو لم يعمل فلكياً محترفاً.

الشـمس، والدنماركـي تايكـو براهـه (Tycho Brahe, 1546- 1601)، والألماني يوهانـس كبلـر (Johannes Kepler, 1571-1630)، والإيطـالي غاليليـو غاليـلي (Galileo Galilei, 1564-1642)، والإنجليـزي إسـحاق نيوتـن (Isaac Newton, 1642-1727)، ولعـلّ أكثـر هـؤلاء الأشـخاص تأثـيرا هـو كوبرنيكـوس، لأنـه كان صاحـب الضربـة الأولى التـي زلزلـت كيانـات الجمـود القائمـة في عـصره بـل وصدعتهـا بنيانهـا إلى غـير رجعـة، وجعلتهـا غـير قابلـة للإصـلاح. إنَّ نتائـج أطروحـات كوبرنيكـوس تخطـت حـدود الفلـك لتؤثـر في الدّيـن والسياسـة والفلسـفة والثقافـة الإنسـانية كلهـا. فقـد قـال كوبرنيكـوس إنّ الأرض تـدور، وإنهـا ليسـت مركـز الكـون، ضاربـا بذلـك بنظريـة بطليمـوس – أرسـطو عـرض الحائـط. تلـك النظريّـة التـي استمرت ٢٠ قرنـاً، والتـي دعمتهـا الكنيسـة لمـدة ١٢ قرنـا، وجعلـت مجـرد التشـكيك فيهـا كفـراً وتجديفـاً يسـتحقّ عليـه صاحبـه أقسـى العقوبـات. إذًا، بموجـب هـذه النظريـة فـإنَّ الأرض هـي التـي تتحـرك. والكنيسـة كانـت كل هـذه القـرون الماضيـة عـلى خطـأ. هـؤلاء الخمسـة كانـوا طلابـا في الجامعـات الأوروبيـة، وكانـوا أيضًـا أسـاتذة في تلـك الجامعـات. وهـذا يدلـل بـلا تحفّـظ على أهميـة الأسـتاذ الجامعـي المبـدع في رسـم حركـة التاريـخ وصيروراتـه العلميـة. وممـا لا شـك فيـه أنَّ آلافـا مـن العلـماء والأكاديميـين قـد سـاهموا في نهضـة الحضـارة الإنسـانية الحديثـة، ورسـخوا علومـا، واكتشـفوا أعظـم أسرار الطبيعـة، ومكنـوا مجتمعاتهـم مـن بلـوغ أوج الطاقـة والقـدرة والقـوة.

وتأسيسـا على هذه الرؤيـة يمكن القـول: «إن مكانة أية جامعة وسـمعتها ترتبط بالمسـتوى الأكاديمي ومكانـة الأسـاتذة الذيـن يعملـون ضمـن كلياتهـا وأقسـامها. لذلـك تهتـم الجامعـات المشـهورة في الـدول المتقدمـة حضاريـاً بتأهيـل الأسـاتذة الجامعيـين على كل الأصعـدة، وتختارهـم للعمـل لديهـا وفـق مسـتواهم الأكاديمي وكفاءتهـم وسـيرتهم الذاتيـة، واختبار شـخصياتهم وفق مقاييس خاصـة» (كرميان، ٢٠٠٨). وغنـي عـن البيـان أنَّ مكانة الجامعـات ارتبطت منذ نشـأتها الأولى بمكانة

أساتذتها ومدى قدرتهم على التجاوب الإبداعي مع مسارات الحضارة الإنسانية تأليفا وإبداعا فكريا وعلميا. ولا ريب في ذلك، فالتاريخ يعلمنا بأنَّ الجامعات في بدايات التكوين كانت تجمعا علميا للأساتذة يجتمعون لمناقشة قضايا الفكر والعلم والثقافة، ويتبادلون الآراء والأفكار في مسار العمل على تطوير النظريات وحلّ المعضلات. وعلى هذا النحو تشكّلت الجامعات على هيئة جماعات أكاديمية من المفكرين والعلماء لتطوير العلم والمعرفة، وهذا يعني أنّ أساتذة هذه الجامعات كانوا يتعلمون العلم وينقلونه بعضهم إلى بعض دون طلاب في الأصل، حتى إنَّ المؤرخين يعرفون الجامعة بأساتذتها وعلمائها. وعلى هذا النحو أصبحت مكانة الجامعات وقوتها وحضورها المعرفي يقاس اليوم - كما في الأمس - بمدى الحضور المعرفي والعلمي لأساتذتها وعلمائها. ومن هذا المنطلق ذاته يبدو جليا أنَّ هناك اتفاقا جماعيا ـ سواء أكان صريحا أم ضمنيا- «بأن الجامعة تمثل مجتمعا علميا يهتم بالبحث عن الحقيقة، وأن وظائفها الاجتماعية تتمثَّل في التعليم والأبحاث وخدمة المجتمع » (بوبطانة، ١٩٨٨، ٩٤).

وقد دأب المفكرون على تعريف الجامعة بصورة واضحة على أنها مجموعة من العلماء الذين كرسوا أنفسهم للعلم والمعرفة، وانقطعوا للبحث عن الحقيقة وكشف أبعادها والتنقيب عن أعمق دلالاتها ومضامينها، وكان هؤلاء العلماء يرفعون الحياد العلمي والموضوعية العلمية شعارا لوجودهم ومنطلقا لإيمانهم بقدسية الحقيقة وجمالها. ومن هذا المنطلق يرى العارفون أنَّ الأساتذة هم الأصل في تكوين الجامعة وليس الطلبة كما يتهيأ لكثير من المفكرين. وقد اتخذت الجامعات العريقة من الاستقلال الأكاديمي والحريات الأكاديمية منهجا لها في ضوء مطالب العلم والإبداع العلمي. وتطورت هذه الجامعات «جامعات الأساتذة» لتؤدي واجباتها الأكاديمية الجديدة في تعليم الطلبة والمريدين وإعدادهم للمهن العلمية والفكرية التقليدية ولاسيَّما المهن التي تتعلق بالطب والقانون واللاهوت والتعليم والهندسة، وفي مختلف المهن العلمية التي اقتضتها الممارسة الوجودية للحياة خلال العقود المنصرمة من تاريخ الإنسانية.

لقد أطلقت تسمية الجامعة (University) تاريخيا على اتحادات المشتغلين بالعلم والتعليم من الطلبة والأساتذة، وبذلك بدأنا نسمع في البيئات الجامعية عن جامعة الطلبة بمعنى اتّحاد الطلبة، أو جامعة الأساتذة بمعنى اتحاد الأساتذة، «فالجامعة لم يقصد بها في ذلك العصر المكان أو البيئة العلمية التي يلتقي فيها رجال العلم من معلمين ومتعلمين، وإنما قصد بها الاتحاد الذي يكونه كلّ فريق من هذين الفريقين لرعاية مصالحه وتنظيم أموره» (عاشور، ٢٠٠٦، ٣). وفي هذا السياق يعرف شارل هومر هاسكين في كتابه المعروف نهضة الجامعات (The Rise of Universities) الذي يتناول فيه قضايا التعليم العالي في القرن العشرين، يعرفها بأنها «جمعية خبراء وعلماء، نهجهم المشترك في الحياة العلم والتعلم... وتقوم على أسس تنظيمية واضحة لا لبس فيها جرى توارثها باستمرارية غير منقطعة لأكثر من سبعمئة عام... ويتساءل في الوقت نفسه: هل توجد حكومة استطاعت أنَّ تعمّر كل هذه المدة التاريخية؟ أحيانا ننتقد الجامعات لعزلتها... كونها سهلة جداً أو صعبة جدا... لكن لم يوجد لها بديل في مهماتها الأساسية في تدريب العلماء وتكوينهم والمحافظة على تقاليد التعلم والبحث»(Haskins ,1923).

ولا يفاجئنا دونالد كندي- الأستاذ في جامعة هارفارد في كتابه ذائع الصيت (الواجب الأكاديمي: هل يفشل الأكاديميون في أداء ما يتوقعه المجتمع؟) لا يفاجئنا كثيرًا في النظر إلى الجامعات على أنها تجمع كبير للأساتذة العاملين، من ذوي الخبرات المتنوعة وليس للطلبة. وفي هذا السياق، يرى كندي أنَّ الواجبات الأكاديمية للأستاذ الجامعي تتحدد بمنظومة من الالتزامات التي يدين بها أساتذة الجامعة نحو الآخرين: الطلبة، الزملاء، أهداف الجامعة، والمجتمع. ويوضح في كتابه أنَّ المجتمع يحمل هؤلاء الأساتذة مسؤوليات كبيرة وخطيرة، لذا فإنه يفترض بهم أنَّ يكونوا قد أُعدوا إعداداً جيداً لمثل هذا العمل الجليل. ويتساءل كندي: هل أُعدّ أعضاء هيئة التدريس ليؤدوا واجباتهم الأكاديمية على أحسن وجه؟ ويرى في هذا السياق أنَّ الطريقة التي تم بها تأهيل الأستاذ

الجامعي وإعداده، والكيفية التي تم بها حصوله على العمل، ومدى اهتمامه بتطوير رغباته واهتماماته في التدريس والبحث، هي أمور في غاية الأهمية لما يمكن أنَّ يؤديه من واجبات، والكيفية التي سيقوم بها بما يوكل إليه من أعمال (كندي، ١٩٩٩).

ومما لا شك فيه أنَّ هذا التعريف المتواتر للجامعة بوصفها جماعة من العلماء والمفكرين قبل أنَّ تكون جماعات من الطلبة والمتعلمين، تأخذنا إلى الاستنتاج المهم الذي نسعى إليه وهو أنَّ الجامعة ليست مجرد أبنية فخمة وتجهيزات حديثة وطلبة وموارد اقتصادية ومراكز إدارية، بل هي بنية فكرية ثقافية علمية يمثلها أساتذتها بتدريسهم الفائق وأبحاثهم ومؤلفاتهم وإشرافهم، وهم هؤلاء الأساتذة الذين يصلون إلى الدرجات العلمية المرموقة في مجال البحث والتقصي والإبداع. وعلى هذا النّحو فإنَّ الأستاذ الجامعي يأخذ مكانة القلب في التكوين الجامعي، ولاسيَّما في مجال الإبداع العلمي والمعرفي أولا، ثم في مجال التدريس ثانيا.

ومن المهمّ في هذا السّياق الحديث عن جامعات افتراضية لا مكان لها ولا جدران، وهي مدارس عظيمة تمحورت حول شخصيات عظيمة مثل مدرسة ابن رشد، ومدرسة ابن سينا، ومدرسة ابن حنبل، ومدرسة الفارابي والبيروني والشافعي، ومدرسة غاندي، ومدرسة كونفوشيوس، ومدرسة دانتي، ومدرسة بوذا، وابن عربي، وغيرها من مئات المدارس والجامعات التي تشكلت حول محور الأفكار أو الفضاءات الفكرية لهؤلاء العلماء المبدعين، فكانت تعاليمهم وفلسفاتهم وأفكارهم منهجا فكريا يتوهج ضياء في نفوس المتعلمين والعلماء والتلاميذ.

ولا يفوتنا أبدا أنَّ نشير، في هذا السياق، إلى الطلبة المتفوقين في هذه الجامعات الذين يتشكلون علميا ليكونوا علماء ومبدعين في مجال اختصاصاتهم في المستقبل. فأفلاطون كان تلميذا في مدرسة سقراط، وكان أرسطو تلميذا في مدرسة أفلاطون. وعلى هذا النحو أيضًا كان أفلاطون درة سقراط، وكان أرسطو فخر أفلاطون.

فالجامعات تفخر بما تنتجه من طلبة أفذاذ يحملون الرّاية في المستقبل، ويتقدمون الصفوف إبداعا وإنتاجا وابتكارا. وهكذا تفخر الجامعات بطلبتها العلماء والمفكرين، وأغلبهم أصبحوا أساتذة أفذاذا في جامعاتهم، وغالبا ما يكون هؤلاء الأساتذة الرواد طلبة في جامعات مرموقة في مجال الإنتاج العلمي والمعرفي. ومن الحقائق المؤكدة «أنه لا يتسنى للجامعات أنَّ تتقدم وتتطور تطورا طبيعيا مطردا إلا إذا تمكنت من اختيار طلبتها من بين أكثر الناس نبوغا وأوسعهم معارف واستعدادا، القادرين على استيعاب المعارف الجامعية وإبداعها « (علي، ١٩٩٤، ٨).

ويمكننا القول باختصار شديد إنَّ الجامعة ليست مصنعا للشهادات، كما يخيل لبعضهم أحيانا، ولا مركزا للامتحانات، ولا مركزا لتخريج المواطنين، بل هي صورة للمجتمع المثالي المطلوب إحداثه. وهنا تكمن مسؤولية الجامعيين، «**فالجامعة لا يمكنها أنَّ تحقق سيادة العقل مثلا في وطنها إذا لم تكفل سيادته في داخلها أولا**، ولا أنَّ تبعث القوى الخيرة في مجتمعها، إذا لم تكن هي قد حققت هذه القوى في صميمها، وهي لن تسهم في بناء الوطن الذي يحتضنها ما لم تستطع أنَّ تبني حضارتها الأكاديمية في داخلها» (نجار، ١٩٨١، ٤٢). وهذه الوظيفة البنائية لا يمكن أنَّ تتحقق إلا بوجود أساتذة متمكنين فاعلين قادرين على إنتاج المعرفة البشرية وتطويرها ما أمكنهم ذلك، فالأستاذ يشكل في نهاية الأمر قُطْبُ الرَّحَى في كل عملية فكرية وإبداعية في الجامعة، ومن هنا يحظى الأستاذ الجامعي العالم العارف بالاعتراف بأهميته الكبيرة في المجتمع وفي مختلف دوائر الحياة العلمية والفكرية في داخل الجامعة وخارجها.

هذه الصورة التي قدمناها عن الأستاذ الجامعي ودوره المعرفي في مجال الإبداع العلمي والمعرفي ليست صورة مثالية له، بل هي صورة واقعية عرفتها المجتمعات الإنسانية في جامعاتها العريقة المتقدمة. وهي الصورة التي يجب فعليا أنَّ تكون ليستحق الأستاذ الجامعي هذا النبالة العلمية التي يطمح إليها. وقد تكون هذه الصورة مثالية في الجامعات الناشئة أو في الجامعات التي توجد في كثير من

المجتمعات المتخلفة. وفي كل الأحوال فإنَّ هذه الصورة هي الصورة المنشودة في كلّ تشكيل أكاديمي يريد أنَّ يكون حاضرا في الفعل الحضاري للمجتمع الذي يحتضنه ويشتمل عليه. وفي كل الأحوال فإنَّ الأستاذ الجامعي الحق يجب أنَّ يسعى لأنَّ يكون مبدعا وفاعلا ومؤثرا في الحياة الاجتماعية والفكرية، فالأستاذية تمثل سعيا مستمرا نحو الإبداع الفكري والمعرفي. وهذه هي أبسط التصورات الواقعية عن التشكيل الأكاديمي الحقيقي للأستاذ الجامعي، الذي يفترض به أنَّ يكون طاقة علمية فاعلة تتجه للتحليق العلمي والفكري في مجال اختصاصاته وفي مجال الإبداع الثقافي والفكري.

وثمة أسئلة تطرح نفسها اليوم بقوة كبيرة، وهي: هل استطاع الأستاذ الجامعي في جامعاتنا العربية أنَّ يرتقي إلى هذه الصورة النابهة التي رسمناها فيما تقدم من تحليل ووصف؟ هل يقوم الأستاذ الجامعي في مجتمعاتنا العربية بمهمات الابتكار والإبداع المعرفي والعلمي التي عرف بها نظيره في الجامعات الغربية العريقة؟ وإلى أي حد يمكن أنَّ يتحلى الأستاذ الجامعي في الجامعات العربية بالقدرة على الابتكار والإبداع في مجال المعرفة والحقول العلمية؟ وهل استطاع الأستاذ الجامعي في الجامعات العربية أنَّ ينهج نهجا علميا ابتكاريا في ميادين عمله العلمي وأن يبدع في حقل اختصاصاته الفكرية على الصورة التي تقتضيها صورته المثالية أو الواقعية التي رسمناها؟

وفي الوجه الآخر السّلبي للقضية، يمكننا أنَّ نطرح سؤالا خطيراً غير مألوف في حقل الجامعات، سؤالا يتعلّق بالتأهيل العلمي والأكاديمي للأستاذ الجامعي، وهو سؤال ينطوي على قدر غير قليل من التناقض، إذ كيف يسمّى الجامعيّ جامعيّا دون تأهيل؟ ولنطرح السؤال بصورة أكثر وضوحا وقسوة في آن معا:

هل يعاني الأستاذ الجامعي العربي من الأميَّة بمختلف صيغها وأشكالها الثقافية واللغوية والأكاديمية؟ وهو سؤال خطير وتراجيدي أنَّ نتساءل عن أمية العلم والعلماء في جامعات يفترض بها أنَّ تدفع العلم إلى غايته في مجال

الإبداع والابتكار! إنه سؤال يقض مضاجع المفكرين والباحثين ويرهب الأساتذة العاملين في هذه الجامعات! أيعقل أنّ نصف الأستاذ الجامعي الذي حصل على أعلى الدرجات العلمية بالأمية الثقافية والأكاديمية؟ ولكي نخفّف من غلواء هذا التساؤل وصدمته يمكننا القول بأنّه سؤال، والحقّ في السّؤال مشروعٌ علميّا، وهذا يعني أنّ السؤال مهما كانت طبيعته يجب ألا يفاجئ العلماء والمفكرين. فالحقّ في الافتراض والسّؤال هو الحقّ الذي لا يمكن لعالم أو مفكر أنّ يتجاهله أو يتنازل عنه؟

ولا يحمل هذا السّؤال بذاته قيمة أخلاقية بل قيمة التقصي والبحث الموضوعي في كل أشكال التساؤل، والسؤال هو المحرّك الأساسي للمعرفة. ألم يكن السؤال الذي طرحه كوبرنيكوس حول دوران الأرض حول الشمس مخلا بالتوازن الأخلاقي والعلمي الذي سكن الإنسانية على مدى التاريخ؟ ألم يكن سؤالا سخيفا كما يبدو للبشر والعلماء في حينها؟ ألم يتعرّض للسخرية والاستهتار الجنوني في زمنه وعصره. وفي النهاية كانت الإجابة ثورية أدت إلى تغيير مسار التاريخ العلمي للإنسانية. فالسؤال: هل يعاني الأستاذ الجامعي من الأمية؟ يبدو لنا سؤالا سخيفا استفزازيّا ومثيرا للجدل! ومع ذلك فهو الحق لنا في السؤال. وكما أنّ سؤال كوبرنيكوس حول محورية الشمس وثانوية الأرض لم يكن اعتباطيا، بل كان قائما على ملاحظات علمية، فإنّ سؤالنا هذا لم يكن ولن يكون اعتباطيا، فهو أيضًا ينطلق من ملاحظات امتدت على مدى قرن ونيف من الزمن عملا ونشاطا وفاعلية في المؤسسات الجامعية العربية. ومن حقّنا أنّ نختبر هذه الملاحظات بالبحث والدراسة والنظر والتحليل والاستعانة بالشهادات العلمية لمفكرين وباحثين عرب من مختلف التيارات والمشارب العلمية والفكرية في العالم العربي، ومن صلب العاملين في هذه الجامعات من المحيط إلى الخليج.

إذًا، هو مجرّد افتراض أو سؤال افتراضي معزّز بالملاحظات لباحث ما انفكّ يدرس هذه الظّاهرة بصورة صامتة منذ أكثر من ربع قرن من الزّمن، وهو يحمل

في جعبته آلاف الحكايات والملاحظات حول الوضع المزري للأستاذ الجامعي الذي فقد دوره، وضاعت ملامح مهنته الحقيقية في غبار الزمن الرديء في العالم العربي المحزون والمكلوم.

وفي حقيقة الأمر يشكل الخوض في هذه القضية مغامرة فكرية مخيفة إلى حدّ ما، فالخوض في موضوع الأميَّة الأكاديمية لأساتذة الجامعة فيه الكثير من المخاطرة والمغامرة، فالوسط الأكاديمي سيجد في هذا الخوض مساسا بالكرامة الأكاديمية، وهذا ما خبرناه وعرفناه خلال تفاعلنا المستمر مع زملاء لنا في الهيئة التدريسية، وكثير منهم يرى في هذا التناول النقدي إهانة لمكانة الأستاذ الجامعي، وقليل منهم يراه ضروريا وحيويا للكشف عن الحقائق الخفية الكامنة في قلب الظواهر المرئية.

ومن هذا المنطلق النقدي الكاشف عن خفايا الظَّاهرة الأكاديمية وسمنا كتابنا الحالي بـ (الأمية الأكاديمية في الفضاء الجامعي: مكاشفات نقدية في الجوانب الخفية من الحياة الجامعية). وهذا يعني أننا سنكرس هذا العمل كليا للكشف عن هذه الظواهر الغريبة التي تدور في الخفاء في مؤسساتنا وأكاديمياتنا الجامعية.

ويهدف هذا العمل بوصفه بحثا معمّقا في أعماق الظَّاهرة إلى الكشف عن الزوايا الخفية في الحياة الأكاديمية العربية، وهو عمل نقديّ يهدف أيضًا إلى إسقاط القداسة عن الأستاذ الجامعي بوصفه «تابو» مقدسا يمتنع على النقد والرصد والبحث. وفي هذا استكشاف لأخطر الظواهر التي تعيشها مجتمعاتنا الإنسانية. وفي هذا الاستكشاف المعمق والتنقيب في جذور الظَّاهرة الأكاديمية تكمن القدرة على استكشاف أكثر مظاهر التخلف والعدمية التي تعانيها مجتمعاتنا العربية المعاصرة. فالأمية ظاهرة اجتماعية ثقافية تتجلّى في مختلف المجتمعات الإنسانية المتقدمة أو المتخلّفة، ولكنْ أنَّ تأخذ هذه الظَّاهرة مكانها في العمق، أي في أعمق أعماق الوجود الثقافي في منبع الفكر والثقافة، في الأستاذ الجامعي الذي يفترض

بـه أنَّ يكـون منهـلا للعلـم والمعرفة، فإنَّ هـذه هي الكارثـة الكبرى والمأسـاة المدمرة للحضـارة والإنسـان. أنَّ يكـون الأسـتاذ الجامعي أميـا فتلك هي كارثـة الكوارث وفتنـة الفتـن والوجـع الحضاري الصميمـي، وإذا مـا افترضنا حضور هـذه الظَّاهرة في العمـق الأكاديمـي فهـذا يعنـي أنّ التخلّـف صميمـي يـضرب بجـذوره في أعماق وجودنـا وفي حياتنـا وفي مظاهـر عيشـنا الحضاري.

وتأسيسـا عـلى مـا تقـدم يجدر القول بـأنَّ البحـث في العمق الأكاديمـي المتمثل في الأسـتاذ الجامعـي لا يعنـي البحـث في ظواهر المجتمـع بل في المراكـز الصميمية منه، أي في القلـب وفي الصميـم وفي أهـم مراكـز الحيـاة والوجـود الجوهـري للحضـارة الإنسـانية. وبعبـارة أخـرى إذا كان الأسـتاذ الجامعـي الـذي يفـترض بـه أنَّ يكـون مصـدر الإلهـام والإبـداع في المجتمـع، إذا كان هـذا الأسـتاذ نفسـه يعـاني مـن الأميَّـة فعلى الدنيـا السـلام، لأنَّ ذلـك يعنـي سـقوطا تاريخيـا حضاريـا للمجتمـع الـذي تنخـره مثـل هـذه الآفـة المدمـرة للقلـب في الصميم.

ومـا يـزال قولنـا افتراضـا تعـززه الملاحظـات الأولية والحكايـات الرهيبـة، ومن أجـل الكشـف عـن طبيعـة هـذه الظاهـرة، يجب علينـا أنَّ نخـوض خوضـا عميقا في بنيتهـا الأكاديميـة وأن نجـول في معـارج الكشـف عـن بنية هـذه الظَّاهرة والكشـف عـن أعماقهـا والرصـد في بنيانهـا والحفـر في أغوارهـا اللامتناهية.

لـن نكتفـي بالملاحظـات التـي سـجلناها عـلى مـدار ربـع قـرن مـن التجربـة في التدريـس الأكاديمـي، بـل سـنعتمد جميـع مـا كتـب حـول هـذه الظاهـرة، وسـنقوم باسـتفتاء عدد كبـير من المفكرين والباحثـين الأكاديميين المبرّزيـن أكاديميا وعلميا، كما سـنقوم أيضًـا باسـتكشـاف الأبعـاد التاريخيـة والديالكتيكيـة لتجليـات هـذه الظَّاهـرة بحثـا عـن جذورهـا واسـتطالاتها الاجتماعيـة والاقتصاديـة في عـالم تـدور فيـه الدوائـر وتتحـرك في أعماقـه دواهـي الانحـدار والسـقوط للثقافـة والإنسـان، وتسـتهدف فيـه الحضـارة الأخلاقيـة تحـت معـاول الليبراليـة الجديـدة التـي تشـكل اجتياحـا منظما وكاسـحا للثقافـة وحضـارة الإنسـان بوصفهـا ثقافـة أخلاقيـة

وإنسانية، ومن ثم العمل على تسليع الإنسان والحضارة وتعليب الثقافة في جرعات قاتلة للحضارة والإنسان.

وفي النهاية يمكننا القول: إنَّ هذه الظَّاهرة لم يسبق لها أنَّ درست بصورة علمية، وكل ما نعرفه عنها في التداول الفكري لا يعدو أنَّ يكون مجرد طفرات من الخواطر الفكرية والتغريدات العابرة التي يتعرض فيها أصحابها إلى نقد بعض الأساتذة الجامعيين، مشيرين إلى درجة تقصيرهم في تطوير أدائهم الأكاديمي والمعرفي، وإلى مدى قصورهم في القدرة على تمثل الدور الريادي للأستاذ الجامعي في جامعاتنا العتيدة. ومن الطبيعي أنَّ يكون الطابع السردي والقصصي هو الغالب على التناول العام لقضية تدهور الوضع المعرفي لأستاذ الجامعة، وغالبا ما تأخذ هذه الروايات والحكايات طابعا مبالغا فيه لا يخلو من طفرات خيالية ربما قد لا تكون حقيقية في أكثر الأحيان.

ومن هنا، فإنَّ تناولنا لهذه المسألة يأخذ مسارا علميا نقديا موضوعيا يعتمد منهجيا على السوسيولوجية النقدية وأدواتها، ضمن مسارات منهجية تنتقل بها من الطابع العبثي الروائي أو الحكائي إلى الطابع العلمي الرصين الذي يمكننا من استحضار الطابع العلمي الأكاديمي لهذه الظَّاهرة دون مبالغات أو تهويلات.

وكم يحدونا الأمل في أنَّ يكون تناولنا العلمي لهذه الظَّاهرة - الأميَّة الأكاديمية في الجامعات العربية - موضوعيا ونقديا وتاريخيا دون إسهاب أو إفراط في التقدير، وقد يعزز رؤيتنا الموضوعية لهذه الظَّاهرة أننا ننتمي إلى الوسط الأكاديمي العربي، وهذا يعني أنَّ النقد والبحث والتنقيب في هذه الظَّاهرة لن يحمل في ذاته أي تجريح أو قدح أو مبالغة أو هجوم على شخص الأستاذ الجامعي الذي ننتمي إليه بكل مقوماته وتشكيلاته المهنية. وعلى هذا النحو نتوخى أنَّ يكون تناولنا لهذه الظَّاهرة تناولا علميا غير مسبوق في عالمنا الأكاديمي العربي. المؤلف

الكويت في ١٥/ ٧/ ٢٠٢١

مراجع المقدمة:

- بو بطانة، عبد الله (١٩٨٨). الجامعات وتحديات المستقبل مع التركيز على المنطقة العربية، عالم الفكر، العدد٢، سبتمبر.

- عاشور، سمير (٢٠٠٦). الجامعات الأوروبية في العصور الوسطى، القاهرة: دار الفكر العربي.

- كندي، دونالد (١٩٩٩) الواجب الأكاديمي هل يفشل الأكاديميون في أداء ما يتوقعه المجتمع؟ جامعة هارفرد.

- Haskins, C. H. (1923). The Rise of Universities (New York: Henry Holt and Company.

- MIALARET ,G.,. VIAL. J et al.,(1981). Histoire mondiale de l'éducation, 5 vol., Paris: P.U.F.

- علي، سعيد إسماعيل (١٩٩٤). الحرّيّة الأكاديمية للتعليم العالي العربي لمواجهة تحديات مطلع القرن القادم، ضمن المؤتمر التربوي الثاني لقسم التربية حول التعليم العالي العربي وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين، الكويت، هوليدي إن، (١٧-٢٠) إبريل.

- كرميان، صلاح (٢٠٠٨). الأستاذ الجامعي ودور الواقع السياسي والاجتماعي في سماته الشخصية ومستواه الأكاديمي، مركز النور للدراسات والبحوث، http://www.alnoor.se/article.asp?id=27594 ٢٠٠٨/٠٧/٠٦

- وطفة، علي أسعد (٢٠١٥). التربية تاريخا والفكر التربوي تطورا: معاينات في جدل الواقع والنظرية، الكويت: مطبعة الفيصل.

- نجار، شكري (١٩٨١). الجامعة ووظيفتها الاجتماعية والعلمية، الفكر العربي، العدد٢٠، آذار-نيسان.

- الزين، إلياس (١٩٧٧). الجامعة اللبنانية وإعادة بناء لبنان وتطويره، دراسات عربية، العدد٢، كانون الأول/ ديسمبر.

الفصل الأول

المثقّف الأكاديميّ
من مفهوم المثقّف إلى مفهوم المثقّف الأكاديميّ

«اكتفى الفلاسفة بتفسير العالم (...) ولكن المهم هو تغييره»

كارل ماركس

«المثقفون يأتون لحل المشكلات بعد وقوعها، والعباقرة يسعون لمنعها قبل أنَّ تبدأ»

ألبرت آينشتاين

١- مقدمة

يحسن بنا، عندما نروم تعريف الثقافة أنَّ ننطلق من الخصيصة الأخلاقية لهذا المفهوم التي تتجلّى في تعريف كانط للثقافة «بأنها مجموعة من الغايات الكبرى التي يمكن للإنسان تحقيقها بصورة حرة وتلقائية، انطلاقا من طبيعته العقلانية»، وبهذا تكون الثقافة في نظر كانط أعلى ما يمكن للطبيعة أنَّ ترقى إليه (Kant,1965). فالثقافة كما يراها كانط قيم غائية وأخلاقية وعقلانية في آن واحد. وتأخذ العلاقة بين الثقافة والمثقف صورة صميمية جوهرية لا انفصام فيها، إذ لا يمكن تعريف المثقف، وإدراك معانيه، إلا في ضوء مفهوم محدّد للثقافة، إذ المثقَّف وليد الثقافة، صقل بها وتشكل في بوتقتها. ومن هنا، فإنّني أجد أنَّ مفهوم المثقَّف يبدأ من البعد الأخلاقي العقلاني الغائي للثقافة، كما جهر به كانط.

وربما لا يستحق «المثقف» تسميته ما لم نبحث في ماهيته المشكلة له وفي الهوية التي ينتمي إليها. لذا كان على «المثقف» دائما أنَّ يترحّل باحثا عن أبعاد هويته الذاتية. ولا غرو في ذلك؛ فمبحث «المثقف» يفيض بالتشويق ويتدفق بالإثارة، وقلما نجد مفكّرا بارعا لم يخض في هذه القضية، ولم يبل فيها بحثا في دلالاتها وغوصا على معانيها. وقد تقاطرت الأبحاث وتواترت النظريات في هذا الميدان

لتشكل مجالا حيويا بالغ الأهمّية في العلوم الإنسانية، ولاسيَّما في علم الاجتماع السياسي وعلم الاجتماع التربوي على حدّ سواء.

وقد دأب المثقفون أنفسُهم على البحث المستمر في ماهية المثقَّف ودوره، فوظّفوا أدواتهم النّقدية استقصاءً للعلاقة الحيوية بين «المثقف» والثقافة، وبين «المثقف» والحياة والإنسان، واستطاع هذا الموضوع أنَّ يستقطب جلّ الباحثين والدارسين، فتكاثفت أعمالهم، وتكاثرت أبحاثهم في هذا الميدان المثير.

ومن أجل استجلاء مفهوم «المثقف» ومعاينة حدوده وأبعاده، تتّجه هذه الدراسة إلى استجواب الأعمال الفكرية للباحثين في هذا الميدان، والترحال في تضاريس النّظريات الفكرية التي تناولت هذا الموضوع لاستكشاف طبيعة العلاقة التي تربط المثقَّف النّقدي بالحياة وقضايا الثقافة. وتقتضي منهجيتنا، في هذا الترحال، - تجنبا للضياع في المتاهات- أنَّ نبدأ في رحلة البحث عن «المثقف» بأسئلة بسيطة واضحة حول ماهية المثقَّف وصورته، ومنها: من المثقف؟ وكيف نعرفّه؟ وما أوج علاقته بالثقافة؟ وما أبعاد صلاته بالحياة عامّة؟ ومن هو «المثقف» العضوي أو الملتزم أو النقدي؟ وما أهمّ النظريات التي تناولت قضية العلاقة بين «المثقف» والثقافة والحياة؟ تلك هي الأسئلة التي تشكل الإطار العام لهذه الدراسة حول «المثقف» في تقاطيع صلته بالوجود الاجتماعي والحياة الثقافية بما تنطوي عليه من قضايا وإشكاليات.

٢- ما بين الثقافة والمثقف:

تأخذ العلاقة بين الثقافة والمثقف صورة تلازم جوهريّ، إذ لا يمكن فهم «المثقف» إلا في ضوء مفهوم محدد للثقافة، فالمثقف وليد الثقافة، صقل بها وتشكل في بوتقتها. وتتمثل الثقافة أنثروبولوجيا في العلاقة الحيوية بين الإنسان والوجود مسلكاً وروحاً وفعلاً وحياة، وهذا يعني أنّ الثقافة بصورتها الأنتربولوجية هي الحياة الإنسانية بأشمل معانيها وأعمق تجلياتها. وضمن هذا

التصـوّر الشـامل للحيـاة الثقافيـة يصعـب علينـا تعريـف «المثقـف»، إذ لا بـد مـن تجـاوز المفهـوم الأنثروبولوجـي للثقافـة والخوض في مفهـوم الثقافـة الإبداعية، أي: في الجانـب الواعـي للثقافـة الـذي يتمثـل في الجوانـب العليـا مـن الإنتـاج الثقـافي في مجـال الوعـي العـام وفي فضـاءات العلـوم الإنسـانية، مـن فلسـفة وفكـر وديـن وفن وأدب وشـعر وموسـيقا ومسـرح. وفي عمـق هـذا التمـوّج الثقافي للوعي الإنسـاني، يمكننـا أنَّ نسـتجلي فهـما دقيقـا للمثقـف بوصفـه صـورة راقيـة للوعـي الإنسـاني في أكثـر جوانبـه نضجـا وتطـورا وانطلاقـا. وهـذا يعنـي أنَّ «المثقـف» هـو المـرآة التـي تنعكـس فيهـا الثقافـة الواعيـة الإبداعيـة للمجتمـع الإنسـاني، حيث يتماهـى فيها مع إرادة التغيـير في الحيـاة، ويتفاعـل مـع الثقافـة بوجههـا الإنسـاني المشـرق.

فالمثقـف وفـق هـذه الرؤيـة وعـي ثقـافي، تتجـلى قدرتـه في البحـث عـن الحقيقـة، والتأثـير فيهـا، وإعادة تشـكيلها وإنتاجهـا روحيـا وأخلاقيـا وإنسـانيا، والثقافة التي تميّـزه هـي في هـذه الحالـة ثقافـة الأخـلاق والحيـاة التـي تتمثَّـل في قيـم الحـق والعدل والخـير والجـمال. والثقافـة هنـا، في هـذا السـياق، تعنـي نمطـا مـن أنـماط التّجليـات الثقافيـة للمثقـف ودوره في الحيـاة، وهـي ترمـز في الوقـت ذاته إلى تدفّـق فعله الثقافي الـذي يتّصـف بالقيمـة الأخلاقيـة، ترسـيخًا للسـموّ الأخلاقـي الـذي يتميـز بـه «المثقـف» تأثـيرا في الكـون والحيـاة.

ومـن أجـل تقديـم تصـوّر واضـح عـن مفهـوم «المثقـف» **لا بـد مـن المقارنـة بـين الثقافـة والمثقـف؛ فالثقافـة هـي المحمـول، والمثقـف هـو حاملهـا، بـل هـي المنتـوج والمثقـف منتجهـا ونتاجهـا في آن واحـد**. وهنـا يجـري التمييـز في الأصـل الأجنبـي اللاتينـي بـين الثقافـة culture وبـين المثقـف؛ ففـي اللغـة الفرنسـية تعنـي كلمـة (intellectuel) في أحـد وجوههـا (المفكّـر) أي المشـتغل في مجـال الإنتـاج الفكـر والمعـرفي عـلى وجـه الخصـوص، والمثقّـف، وفقـا لهـذا التصـوّر، يكـون الإنسـان العـارف المصقـول بالمعرفـة، والمحمّـل بعطائهـا، وهـذا هـو الحـدّ الأدنـى لمفهـوم «المثقـف» في صلـة التواصـل مـع الثقافـة والتشـبع بمعطياتهـا.

من المؤكّد أنّ مفهوم «المثقف» الفعّال يتجاوز حدود العلاقة الطبيعية بين الفرد والثّقافة إلى حدّ الإنتاج الثقافي، وهذا يعني أنَّ «المثقف» لا يقف عند حدود تمثّل الثقافة والتّماهي معها، بل لا بدّ له أنّ يتجاوز هذا المستوى إلى درجة المشاركة في إنتاجها وإبداعها وتجديدها. ومن هنا يجب التمييز بين «المثقف» العادي والمثقف البنيوي المنتج للثقافة والفاعل في عملية إبداعها. ومن الضرورة بمكان التمييزُ بين درجة ومستويات الفعل الثقافي، فهناك «المثقف» العادي المنتج للثقافة في حدودها الدنيا، وهناك المنتجون لها في أعلى درجة من درجات الإنتاج الإبداعي، مثل: كبار العلماء والمفكّرين والمثقفين الذين يؤثّرون في الحركة الثقافية إنتاجا وصيرورة وإبداعا. والنّخبة الثقافية، وفقا لهذا التصور، ترمز إلى هؤلاء المثقفين الذي استطاعوا أنَّ يحقّقوا أعلى درجات الإبداع في عملية الإنتاج الثقافي وفي عملية التأثير الثقافي في مختلف أوجه النشاطات الفكرية: الشعر والأدب والفلسفة والموسيقا والعلوم الإنسانية. وفي مجال التمييز بين «المثقف» وغيره من الناس، لا يمكننا أنَّ نتحدّث عن الإنسان الجاهل تماما، فالناس مثقفون على وجه العموم، والثقافة خاصية إنسانية، فالإنسان يرتبط جوهريا بالمعرفة ويمتلك القدرة العقلية في عملية تمثّل الفكر، وفي عملية إنتاجه بمستويات مختلفة.

فالثقافة معرفة وقيمة أخلاقية بالدّرجة الأولى، ومن هذا المنطلق الأخلاقي تتمنهج رؤيتنا للمثقف حيث تكون الثقافة سعيا مستمرا إلى الحياة الحرة الكريمة بما تنطوي عليه من فن وجمال وأخلاق وعقلانية، ويشمل ذلك الإيمان العميق بقيمة الإنسان وحرياته وحقوقه والنضال في سبيل حمايتها وتحقيقها. وفي نطاق هذه العلاقة بين الثقافة والمثقف يمكن القول: إنَّ «السلوك عبارة عن ترجمة عملية للتصورات الذهنية المنبثقة عن ثقافة ما، فالفرد في أي مجتمع مغمور بتراث ثقافي يتجاوزه، وهو التراث الثقافي للحضارة التي ينتمي إليها. وهو من خلال هذا التراث يدرك العالم ويحكم عليه، غير أنّ هذا التراث، عندما يتجمّد ولا يتجدّد، يؤول إلى الضّمور فالزوال، ويحول بالتالي بين الفرد وبين كامل إدراكه

لذاتـه وغـيره، ومـن هنـا كانت هنـاك صلة دائرية بـين تجـدّد المجتمع، وتجـدّد الفرد، فـكلّ منهـا يجـدد الآخر» (عبد الدايـم، ١٩٩٨، ٨٠). وضمن هـذا التصور، يمكن إدراك هويـة «المثقـف» في سياق صلتـه الحقيقيّـة بالثقافة والحيـاة والمجتمع.

٣- مفهوم المثقف:

نـادرا مـا نقع عـلى مفهـوم في العلوم الإنسـانية خارج دائـرة الوضعية الإشـكالية التـي تغمـر المفاهيم الإنسـانية، ولا سيَّما في مجال العلوم الاجتماعيـة. وهذه الوضعية الإشـكالية للمفاهيـم تعبـير موضوعـي عـن قيمـة الحقيقـة الاجتماعيـة نفسـها التـي تأخـذ مسـارها في مـدارات التحـول والتغير المسـتمر. فالمفاهيم في العلوم الإنسـانية تعبـير عـن حقائـق اجتماعيـة نسـبيّة، سريعـة التغـيّر، ومضيـة التبـدل، ولا يمكـن أنَّ تتبلـور عـلى صـورة حقيقـة نهائيـة. وهـذا الوضـع الإشـكالي يزيدهـا غنـى وتنوعـا. وهـذه المفاهيـم قلـما تسـتنفد معانيهـا ودلالاتهـا في نظريـة أو رأي واحـد، فالمفهـوم الاجتماعـي – لصلتـه الوثيقـة بظاهرتـه المتغـيرة – غالبـاً مـا ينطـوي عـلى تضاريـس عميقـة وطبقـات مـن التراكـمات المتوغلـة في الأعـماق. ومـن هنـا كان عـلى الباحثين التوغّـل والاستكشـاف في أعـماق المفاهيـم الاجتماعيـة، واختبـار الغنـى والثـراء الكبـير اللذيـن يتميـزان بـه. وضمـن هـذا التصـور نقـول: إنَّ تراكـم القـول والبحث في المفاهيـم دليـل عـلى عمـق هـذه المفاهيـم، كـما هـو دليـل عـلى شـمولها وأهميتهـا. وترتيبـا عـلى ذلـك يمكـن القـول: إنَّ مفهـوم «المثقـف» يأخـذ مكانـه بـين المفاهيـم الإشـكالية الغنيـة بالمعـاني المتدفـق بالـدلالات، وسيظلّ هـذا المفهـوم قـادرا عـلى جـذب اهتـمام الباحثـين لـما ينطـوي عليـه مـن ثـراء وغنـى وتنـوّع وأهمية.

ومـن الـضرورة بمكان، في هـذا المقـام، أنَّ نسـتعرض بعـض التصـورات الذكيـة التـي قدمهـا عـدد مـن المفكريـن حـول مفهـوم «المثقـف» بدلالاتـه ومعانيـه. ويمكـن الإشـارة، في هـذا السـياق، إلى الوصـف الدّقيـق الـذي قدّمه صلاح بوسريـف لمفهوم «المثقـف»، إذ يقـول: «المثقـف» ليـس مفهومـاً مُحْكـماً، قطعيـاً، مُمْتَلِئـاً بتعبيراتـه، ومـا

يحمله في طياته من مداليل، بل إنَّه مفهوم متموِّجٌ، منشَرِحٌ، ما فيه من فراغ، ومن مساحات شاغرة، أكثر مما فيه من امتلاء، وهذا ما يسمح بضرورة الإضافة والمَلْءِ، وبالمُراجعة الدائمة، أو البدء من جديد على الدَّوام، ليس بنفي المفهوم وإلغائه، بل لتجديده، وتحيينه، ووضعه في سياق المُتَغيِّرات الحادِثَة والطَّارئة، بما تُحْدِثُ في هذا المفهوم ذاتِه من خُدوش وجروح وتصدُّعات» (بوسريف، ٢٠١٤). وهذا الغنى والثراء في المفهوم يؤصلان لمشروعنا في البحث عن تصور متكامل لهذا المفهوم في أبعاده المختلفة والكشف عن طبيعة المشاكلات التي ينطوي عليها.

ولا بد من الإقرار هنا بأنَّ مفهوم «المثقف» ولد حديثا للتعبير عن الموقف الشجاع للروائي الفرنسي إميل زولا ونخبة من المثقفين الفرنسيين الذين دافعوا في باريس عن الضابط الفرنسي اليهودي الأصل دريفوس Alfred Dreyfus، الذي اتهم بجريمة الخيانة العظمى، وحكم عليه في ٢٢ ديسمبر عام ١٨٩٤ بالنفي إلى غوايانا، بتهمة التجسّس لصالح ألمانيا. وفي هذه الأثناء كتب إميل زولا مقالته الشهيرة (إني أتّهم= J'accuse) التي دافع فيها عن دريفوس، ثم انبرى مع عدد من المثقفين الفرنسيين أمثال: أناتول فرانس، ومرسيل بروست، وسينيوبوس، وليون بلوم، ولوسيان هير، للتوقيع على بيانهم المشهور بـ «بيان المثقفين» الذي عبّروا فيه عن رفضهم حكم المحكمة. ونشر هذا البيان في جريدة لورو الفرنسية في ١٤ يناير ١٨٩٨ بعنوان Le Manifeste des Intellectuels. وانقسم الرأي العام بعد هذا البيان بين مؤيد لإعادة المحاكمة، ومطالب بتثبيت العقوبة، وبين صراع بين المعسكرين، المعسكر التقليدي المعادي للسامية، والمعسكر الاشتراكي النقدي. وتحت تأثير الضغط الثقافي للمفكرين الفرنسيين أعيدت المحاكمة، وخُفّض الحكم إلى مدة ١٠ سنوات من السّجن، ورفع إلى محكمة النقض التي ألغت الحكم وأطلقت سراحه وتمّت تبرئته (الشيخ، ١٩٩١، ١٨).

وعلى أثر هذه المواجهة الفكرية، بأبعادها السياسية، انتشر مفهوم «المثقف» وارتبط جوهريا بقيمته النضالية وتوجّهه النقديّ، وأصبح عنوانا

لـكلّ الممارسـات الثقافيـة التـي تنافـح عـن المظلومـين، وإشـارة إلى كلّ المواقـف الشـجاعة ضـدّ الظلـم والظالمين، وإلى كل أشـكال الاسـتبداد السياسي. وقـد رسـخ في الممارسـة الفكريـة أنّ «المثقـف» رجـل نقـدي يسـعى إلى الكشـف عـن الحقيقـة، ويدافـع عـن المظلومـين. وضمـن هـذه الممارسـة النقديـة كشـف الاسـتخدام عـلى مواقـف المفكريـن في مناصرتهـم المضطهديـن، والسـير بمقتـضى الدفـاع عـن قيـم الحـقّ والعـدل في المجتمـع السـياسي. وعـلى هـذا الأسـاس بـدأ مفهـوم «المثقـف» يتمحـور عـلى ركائـز الكشـف عـن الحقيقـة نقديـا، وردّ المظـالم توخيـا لقيـم الحـق والخير والعـدل والجمال. فالمفكّـرون الحقيقيـون، كما وصفهـم جوليـان بنـدا Julien Beda، «أقـرب مـا يكونـون إلى الصـدق مـع أنفسـهم حـين تدفعهـم المشـاعر الميتافيزيقيـة الجياشـة والمبـادئ السـامية، أي مبـادئ العـدل والحـق، إلى فضـح الفسـاد والدفـاع عـن الضعفـاء وتحـدي السـلطة المعيبـة الغاشـمة»(Benda, 2003).

وعلى هـذا النحـو بـدأ مفهـوم «المثقـف» يأخـذ دور الوريـث الشرعـي لمفهـوم الفيلسـوف الـذي كان سـائدا في القـرن الثامـن عـشر وبدايـة القـرن التاسـع عـشر، وارتبـط كـما أوضحنـا في قضيـة «دريفـوس» بالـصراع الفكـريّ والسـياسيّ مـا بـين رجـال الفكـر مـن جهـة، والأنظمـة السياسـية مـن جهـة أخـرى، وأصبـح مفهـوم «المثقـف» لصيقـا بمفهـوم المعارضـة السّياسـية ونقـد للسـلطة ومقاومتهـا عندمـا يقتـضي الأمـر.

وفي هـذا المقـام، يقـول عـالم الاجتـماع الأميركـي كـوزر (Coser) في كتابـه (سوسـيولوجيا المثقفـين): المثقفـون هـم المتحـدرون مـن الكهنـة والأنبيـاء والرهبـان والمتعلمـين أو هـم ورثتهـم. إنهـم المعنيـون بالدرجـة الأولى بالبحـث عـن الحقيقـة والاحتفـاظ بهـا، كـما هـم معنيـون بالقيـم الجمعيـة والمقدسـة، تلـك التـي تتحكـم في جماعـة وفي مجتمـع وفي حضـارة «(ليكلـيرك، ٢٠٠٨، ١٨). ويتابـع كـوزر قائـلا: لكـن «المثقـف» تحـول إلى حالـة مـن الالتـزام بالقضايـا الحيويـة في المجتمـع والسياسـة والثقافة»(ليكلـيرك، ٢٠٠٨، ٩).

وفي هـذا السياق يقـع تعريف محمـد عابد الجابري للمثقفين في كتابه (المثقفون في الحضـارة العربيـة)، إذ يعرّفهـم بأنّهـم «هـؤلاء الذيـن يعرفـون ويتكلّمـون، يتكلمون ليقولـوا مـا يعرفـون، وبالخصـوص ليقومـوا بالقيـادة والتوجيـه في عصر صـار فيـه الحكـم فنـاً في القـول، قبـل أنَّ يكـون شـيئاً آخر»(الجابـري، ٢٠٠٠، ٢٥). والمثقف حسـب الجابـري: هـو ذلك الذي يلتصـق بهموم وطنـه وبهموم الطبقـات «المقهورة» و» الكادحـة»، إنـه «المثقـف العضـوي» الـذي يضـع نفسـه في خدمـة المجتمـع ويواجـه تحدياتـه المختلفـة دفاعـا عـن الحـق والحقيقـة ورفضـا لـكل أشـكال الظلـم والقهـر والتسـلط في المجتمـع (الجابـري، ٢٠٠٠، ٢٥). ومـن المفيـد أنَّ نـورد أيضًـا تعريـف وليـد خالـد أحمـد الـذي يعـرّف فيـه المثقفين تعريفـا جامعـا لأركان وأبعـاد التعريفـات السـابقة بقولـه: «المثقفـون هـم أولئـك الأشـخاص مـن المتعلمـين الذيـن يمتلكـون المعرفـة ولهـم طموحـات سياسـية، وعـلى أسـاس هـذه المعرفـة الموضوعية والطموحات السياسـية وتأملاتهم الذاتية... يسـعون إلى التأثير في السّـلطة السياسـية في اتخـاذ القـرارات الكبرى، وإلى صياغة ضمير مجتمعهم، وكذلك صياغة أحكامهم عـلى الواقـع دون أنَّ يسـتخدموا هـذه الأحـكام مبـاشرة أو بالـضرورة مـن خبراتهـم الحسـية» (أحمـد، ٢٠١٢).

ومثـل هـذا التوجـه الأخلاقـي للمثقـف نجـده في منظـور باسـكال بونيفـاس (Pascal Boniface) الـذي يـرى أنَّ المثقَّـف يجب أنَّ يكـون لـه موقـف «تنويـري» أخلاقـي ملتـزم بقضايـا العدالـة الاجتماعيـة وهمـوم المجتمـع وتحدياتـه المصيريـة، مهـما تكـن المخاطـر والصعوبـات. وعـلى هـذا المنـوال يركّـز الكاتـب الأميركـي راسـل جاكـوبي (Russell Jacoby)، عـلى الجانـب الأخلاقـي أيضًـا في كتابـه (آخـر المثقفـين). أمـا الناقـد الفلسـطيني إدوارد سـعيد، فيركـز أيضًـا عـلى القيمـة الأخلاقيـة «للمثقـف»، ويتجلى هـذا التركيـز في كتابـه الشـهير (صـور المثقـف). ويبرز هـذا التأصيـل الأخلاقـي أيضًـا في منظـور فرانـك فوريـدي (Frank Furedi) أسـتاذ علـم الاجتـماع في جامعـة كينـت الـذي أورد هـذا الاهتـمام في كتابـه المعـروف (أيـن ذهـب كلّ المثقفـين؟). ومـن المؤكـد أنَّ أغلـب الكتـاب الكبـار الذيـن شـغلوا بمسـألة

الثقافة والمثقفين كانوا، وما زالوا، يؤكّدون القيمة الكبرى للجانب الأخلاقي في الثقافة والمثقفين، ويفترضون بأنَّ المثقَّف محكوم بموقفه الأخلاقي، حيث لا تكون هناك قيمة للثقافة أو المثقَّف خارج دوائر القيم الأخلاقية المتمثلة في الحق والخير والجمال والعدل والمساواة والتسامح.

ويمكن تعريف الثقافة بصورة أدبية من خلال الفعالية الإبداعية للمثقف بأنها «مجموع ما يُنْتِجُه الكاتِب أو النَّاقِد أو المفكر أو الفنَّان، من رموز ودلالاتٍ، وما تحتمله هذه الرموز من أفكار وقِيَم ومُعْتَقَداتٍ، أو ما قد يختزنه هذا المفهوم في طَيَّاته من سلوكيات، ومشاعر، وتعبيرات، لا تقتصر على ما هو مكتوب، بقدر ما تشمل كل أشكال التعبيرات المتنوِّعَة والمختلفة، التي لا بُدَّ أنَّ يكون بينها نواظم تربطها، أو تشُدُّها مع بعضها، مهما كانت مَتانَةُ أو رهافة هذه الخيوط، التي غالباً ما نعتبرُها بنيات، أو أنساقا جامعة» (بوسريف، ٢٠١٤).

وغالبا ما يتضح عبر التعريفات القاموسية أنَّ المثقَّف هو الشخص الذي يكرس نفسه للبحث والتفكير النقدي وتقصي الحقائق في ضوء التفكير العقلاني، كما أنه الشخص الذي ينغمس في ممارسة التفكير والإبداع ولاسيَّما في حقول العلوم والآداب والفنون. وبعبارة أخرى «**فإن المثقَّف هو الشخص المنتج للرُموز والدلالات، الذي يساهم في مُراقَبَة ونقد ما يجري في الحياة العامة، وغالبا ما يكن صاحب رؤية اسْتِشْرافيةٍ، تقوم على قراءة وتحليل للمُعطيات والأحداث والوقائع «(بوسريف، ٢٠١٤). ويمكن القول في هذا السياق: بأنَّ المثقَّف نتاج للثقافة، وهو إذ ذاك فاعل فيها ومنتج في فضاءاتها اللامتناهية، يتركز مسعاه في البحث عن الحقيقة، والكشف عن ماهيتها، ومن ثم نقدها، وإعادة تشكيلها وإنتاجها روحيا وأخلاقيا وإنسانيا، وهو في هذا كلّه يرتكز في نشاطه الثقافي وفعله الإبداعي على البعد الأخلاقي للثقافة الذي يتمثل في قيم الحق والعدل والخير والجمال (وطفة، ٢٠١٤).**

فالمثقف يمتلك الوعي النقدي اليقظ، وهو من هذا النمط الذي لا يؤخذ بالبديهيات، ولا يقع تحت تأثير اليقينيات والمطلقات، ولا يكون ضحية الفكر

العقائدي الأعمى، إنه نمط متفرد في علاقته بالثقافة والأخلاق والقيم، بل هو كما يصفه غرامشي « **الشخص الذي يعرف ذاته ويكون ذاته، وهذا يعني أنَّ يكون سيد ذاته، أنَّ يتميز بذاته، وأن يخرج من السديم... إلى فضاءات الحقيقة الملهمة**»(Gramsci, 1971). وتتجانس هذه الرؤية مع مفهوم ماركس الذي ينظر إلى المثقَّف بوصفه ناقداً اجتماعياً يعبّر عن ضمير المجتمع في البحث عن الحقيقة، وهو ضمن هذا التصور، وفي سياقه يرى أنَّ دور المثقَّف ووظيفته يتمثلان في **ممارسة النقد الفعال لكلّ ما هو موجود في الوسط الاجتماعي دون أي تردد أو وجل، ولاسيَّما في مواجهة السلطة وكلّ أشكال الظلم والقهر الاجتماعي**.

وغير بعيد عن هذا الموقف، يرى إدوارد شيلز أنّ المثقَّف هو من يستطيع التعالي على مواقف الحياة اليوميّة ليرى ما وراءها. وهو الذي يملك أيضًا القدرة على التفكير العقلاني الممنهج، ويمارس دوره في الشأن العام، ويتفاعل مع قضايا الدولة والمجتمع اعتمادًا على ثقافته العامّة ومعرفته الشاملة. وهناك إقرار بين المفكرين المهتميّن بمسألة الثقافة والمثقف، كما يؤكّد على أنّ المثقَّف متمرّد بطبيعته، نقدي بسريرته نزّاع إلى التغيير والتحليل والتفسير (وطفة، ٢٠١٤).

وهناك من يعمم مفهوم «المثقف» ليشمل «جميع منتجي الأفكار وناشريها وحملتها ومستهلكيها، بمن فيهم علماء الدين والأدباء والكتاب والإعلاميون والفنانون، بل وجميع خريجي الجامعات والمتعلمين تعلماً مرموقاً»(النوري، ٢٠٠٧). وهناك من يضيّق مفهوم «المثقف» ليحصره في فئة محددة من الناس، أو نخبة منهم، وغالبا ما تكون نخبة من المفكرين والكتّاب والمبدعين التي تعمل في حقل الفكر والفن والإبداع، ممن ينتجون الرّموز والدّلالات. وضمن هذا التصور الضيق يفقد كثير من المثقفين حضورهم ضمن دائرة المفهوم: «مثقف» تفاديا للتّعميم، أو لتعتيم المفهوم وتمييعه (بوسريف، ٢٠١٤). وإلى هذا الاتّجاه من التعميم يشير محمد عابد الجابري الذي يقول: «إن مفهوم («المثقف») اتسع ليشمل جميع الذين يشتغلون بالثقافة، إبداعاً وتوزيعاً وتنشيطاً، ويرمز إلى الثقافة

هنا بوصفها عالماً من الرموز يشمل الفن والعلم والدين»(الجابري، ٢٠٠٠، ٢٥). والمثقف، وفق هذا التصوّر، هو من يتمثل ثقافة وطنه على نحو خاصّ، ويتماهى بالثقافة الإنسانية على نحو أشمل وأعمّ، وهو الذي يشارك في تنمية الثقافة بمختلف تجلياتها العامة والخاصة (الجابري، ٢٠٠٧).

وللفصل ما بين التعميم والتخصيص المركّز، يمكن القول بأنَّ «المثقف» – بوصفه منتجا للرموز والدلالات– يشارك في نقد الأحداث العامّة، ويتدخّل في الشأن العام من منطلق قدرته على قراءة وتحليل المعطيات والأحداث والوقائع ووضعها في مسارها الأخلاقي والإنساني الصحيح (بوسريف، ٢٠١٤).

فقدر المثقف، كما يقول محمد حياوي، هو أنَّ «يكون فاعلا في مجتمعه وبيئته وقضايا أمته، وقدره أنَّ يكون منحازا لقضايا شعبه العادلة وآماله وتطلعاته نحو الحريَّة، (...) ولا أهمية لأيّ منجز إبداعي مهما كان مستواه ما لم يرافقه موقف واضح وصريح ينمّ عن انتماء حقيقي للإنسانية وقضاياها العادلة، فإنما الإبداع حصيلة تلك المحركات الوجدانية التي تحفر عميقا في ضمير المثقف» (حياوي، ٢٠١٨).

وحسب جيرار ليكريك (Gérard Leclerc)، فإنَّ المثقَّف إنسان كونيّ، لا من حيث الظرف التاريخي والثقافي فحسب، بل بسبب رؤيته المهنية القديمة جدّا، وهي البحث عن الحقيقة في مختلف دوائر النشاط الإنساني. لكن من جهة أخرى «ما الذي يجعل المثقَّف عاطلا عن هذه الرؤية والموقف الإنساني؟ في الواقع يعود الأمر إلى قضيتين بنيويتين، الأولى أنَّ يكون تأسيس ذلك المثقَّف مختلا منذ البداية، وبالتالي عاجزا عن التفاعل مع قضايا الناس وهمومهم، والثانية أنَّ يكون المثقَّف خاضعا لتوازنات ظرفية تحول دون انحيازه للحقّ والصدح به» (حياوي، ٢٠١٨).

٤ـ أصناف المثقفين:

للمثقفين تصنيفات وأحوال كثيرة يمكن تحديدها من خلال الموقع الذي ترتسم فيه نشاطاتهم الثقافية في المجتمع. فغالبا ما يجري الحديث عن المثقَّف

النقديّ الذي يواجه قضايا المجتمع بالنقد والتحليل أو ما يسمّى بالمثقف الملتزم، وهو المثقَّف العضوي الذي يتحدث عنه غرامشي، وهناك المثقَّف الكلاسيكي المنتج للرموز والدلالات في مجالات الفكر والفلسفة. وفي هذا السّياق يتحدث عبد الحميد الأنصاري، في سياق تناوله للمثقفين الخليجيين الذي يسعون إلى الارتقاء بمجتمعاتهم، فيصنّفهم إلى « المثقف» الساعي إلى السّلطة والتقرّب منها، ويسمّيه (مثقف السلطة)، ومنهم المعارض الذي لا يرى أمرا إيجابياً فيسمّيه «(المثقف الصّدامي)، وهناك (المثقف الأيديولوجي) المنتمي إلى حزب سياسي (قومي، يساري، إسلامي)، أما المثقَّف الذي يؤّجر قلمه للسلطة أو الحزب أو القبيلة فهو (المثقف الأجير)، وقد تجد مثقفاً مهمّشاً ينتظر إشارة خضراء من السّلطة (المثقف المهرول). وفي أجواء الحصار برزت ظاهرة (المثقف المروّض) الذي أمضى عمرا يعارض السلطة ويلامس الخطوط الحمراء، فإذا وقع وضيّق عليه، صار مروّضاً، وتاريخنا مليء بنماذج عديدة من التركيع والتجويع للمثقفين المعارضين لترويضهم، وهناك (المثقف الشّعبوي) الذين يتملق الغرائز الشعبية، ويمالئ توجّهات تعصبية قبلية ومذهبية على حساب العقلانية والمبادئ» (الأنصاري، ٢٠١٩).

٤-١- المثقفون النخبة:

عندما نأخذ بمفهوم فيلفريدو باريتو (Vilfredo Pareto) للنخبة، بوصفهم الأفراد الأكثر تميزا وحضورا وتأثيرا في مجال اختصاصاتهم، عندها نستطيع أنَّ نبني على هذه الرؤية لتحديد مفهوم النّخبة السياسية. وضمن هذا التصور يمكن القول: **إنَّ مفهوم النُّخب الثقافية يدل في أبسط تعريفاته على هؤلاء الذين يمارسون تأثيرا أكبر في مجال الإنتاج الثقافي والرمزي في مجتمعاتهم وحقول تخصصاتهم الفكرية، ولاسيَّما الكتاب والمنظرون والأدباء والشعراء والمفكرون والمنظرون والإعلاميون. ويتميز هؤلاء بطاقتهم الإنتاجية في**

مجال الفكر والثقافة، كما يتميزون بتأثيرهم الكبير في الروح المعنوية والثقافية لشعوبهم. وغالبا ما يميز الباحثون بين النخبة الثقافية والمثقفين، فالمثقفون يشكلون طبقة واسعة من العاملين في حقل الثقافة، **ولكن النخبة منهم ترمز إلى أكثرهم تميّزا وتأثيرا وحضورا في الحياة الاجتماعية والثقافية للمجتمع. وهذا يعني أنَّ النخبة الثقافية تتشكل من كبار الأدباء والكتاب والمؤرخين والشعراء والفنانين الذين يؤدون دورا مميزا وحيويا في مجال اختصاصاتهم الفكرية والمعرفية.**

وللتعبير عن النخبة الثقافية استخدم المفكرون عادة عددا من المصطلحات أبرزها: مصطلح «الأنتلجنسيا» بصبغته الماركسية، ومصطلح «المفكر العضوي» وفقا لنظرية غرامشي، ومصطلح «المفكر الرسولي» صاحب الرسالة وفقا لمصطلح إدوارد سعيد، ومصطلح «المفكر النقدي» وفقا لمنظور نيتشه وسارتر. ومن هذه الزاوية ينظر جوليان بندا (Julien Benda) إلى النخبة من المثقفين «باعتبارهم نخبة ضئيلة من الملوك الفلاسفة من ذوي المواهب الفائقة والأخلاق الرفيعة الذين يشكلون ضمير البشرية (...) إنَّ المثقفين الحقيقيين يشكلون طبقة العلماء والمتعلمين بالغي الندرة، لأنَّ ما ينادون به هو المعايير الخالدة للحق والعدل» (سعيد، ٢٠٠٦، ٣٤). والمثقفون الحقيقيون، كما يقول بندا «هم الذين يجدون متعتهم في ممارسة الفن أو العلم أو التأمل الميتافيزيقي، وليس في السعي وراء الغايات المادية العملية». وهذا الأمر لا يعني بالضرورة أنَّ هؤلاء المثقفين منعزلون عن العالم في أبراج عاجية؛ فالمثقف لا يكون مثقفاً حقيقيًّا إلا حين يعارض الفساد ويدافع عن المستضعفين ويقف في وجه السّلطة القامعة والفاسدة، وفي هذا الجانب الأخلاقي من الثقافة يقول جوليان بندا عن المثقفين الحقيقيين بأنهم: «أقرب ما يكونون إلى الصدق مع أنفسهم حين تدفعهم المشاعر الميتافيزيقية الجياشة والمبادئ السامية، أي مبادئ العدل والحق، إلى فضح الفساد والدفاع عن الضعفاء وتحدي السلطة المعيبة الغاشمة» (Benda,2003). وهذا الأمر عينه الذي يعلنه تشومسكي

(N. Chomsky) عندما يقول: «إن من مسؤولية المثقفين أنَّ يقولوا الحقيقة ويفضحوا الأكاذيب، وأن «المثقف» هو من يحمل الحقيقة في وجه القوة» (العريضي، ٢٠١٤).

وكما أوضحنا في مختلف تعريفات النُّخب، غالباً ما يكون الأفراد الذين يشكلون الفئة الثّقافية الأفضل بين أقرانهم، والأكثر تأثيرا في مجال اختصاصهم. ومن هذا المنطلق فإنَّ نخبة المثقفين تتمثَّل في أكثرهم إنتاجا وفعلا وتأثيرا وحضورا وممارسة وإبداعا في مجال الفكر والثّقافة والإبداع الثّقافي. وهذا يشمل مختلف القطاعات الثقافية في الأدب والشعر والفن والموسيقا والرسم والنحت والتصوير، وفي شتى مجالات العلوم الإنسانية.

ويزداد تعريف النّخبة وضوحا بما أورده طارق مخنان في تعريف النخبة المثقفة من أنّها: «مجموعة من الأشخاص المتجانسين، يمتلكون رصيدا معرفيا ولهم تكوين عال، ويتمتعون بسلطة رمزية تخولهم التفكير في قضايا المجتمع... ومفردة الثقافة تشمل قطاعات واسعة من الأدب والفلسفة والعلوم الاجتماعية وحتى التقنية والبحثية، فالمثقف هو من يتعدى حدود اختصاصه للتكلم في قضايا تشمله كعضو في مجتمع يرتبط مصيريا بالانتماء إليه» (مخنان، ٢٠١٢، ٢٠).

ويتميّز تعريف الجابري بإضافة بعد نضاليّ إلى بعديْ التميّز المعرفي والمنهجي في تعريفه نخبة المثقفين، وهكذا يرى «بأنهم يشكلون الفئة الواعية التي اكتسبت بحكم ثقافتها موضوعية التفكير ووضوح الرؤية والقدرة على التحليل والمحاكمة المنطقية مما يجعلهم في حصن من أنَّ تنطلي عليهم أساليب البرجوازية ومن أنَّ يخيفهم تحكم المتسلطين». ويرى «أن هؤلاء المثقفين، هم وحدهم القادرون على تصحيح تلك الصورة في الوعي الجماهيري، ورسم الطريق الصحيح لتحقيقها في حيز الواقع الملموس» (الجابري، ٢٠٠٧).

ويشمل تعريف النُّخب الثقافية، بصورة عامة، هؤلاء الأكثر تأثيراً في مجال الإنتاج الثقافي والرمزي في المجتمع، ولاسيَّما الكتاب والمنظّرين وأساتذة

الجامعـات والأدبـاء والشـعراء والمفكريـن والمنظريـن والإعلاميـين. ويتميـز هـؤلاء عملياً بطاقتهـم الإنتاجيـة في مجال الفكـر والثقافـة، كـما يتميـزون بتأثيرهـم الكبـير في الـروح المعنويـة والثقافيـة لشـعوبهم. وجـلّ مـا نعنيـه بالنّخبـة يتمثـل في طبقـة «المثقفـين المحترفـين» حسـب تعبـير كارل مانهايـم (Karl Mannheim)، أي: هـؤلاء الذيـن يكرسـون كل وقتهـم لمهنـة الكتابـة والتأليـف والإنتـاج المعـرفي.

٤-٢- المثقّف النّقديّ:

للتعبـير عـن العلاقة الإيجابية بين «المثقف» وقضايا المجتمع ظهرت مصطلحات كثيرة جـدا، لكنهـا تـدور جميعهـا في فلـك واحـد وحـول جوهـر واحـد يتمثـل في اهتـمام «المثقف» بقضايـا المجتمـع ونضالـه مـن أجـل إحقاق الحـقّ، وتجسيد العدل الإنسـاني والتعلّـق بقيمتـي الخـير والجـمال. ومـن هـذه الكلـمات نجـد: «المثقـف» العضـوي، «المثقـف» الملتـزم، «المثقـف» النقـدي، «المثقـف» الرسـولي، «المثقـف» الريـادي، «المثقـف» الطليعـي، «المثقـف» الناقـد، «المثقـف» المشـاكس، «المثقـف» الوطنـي، «المثقـف» الإنسـاني. وجمـع هـذه الكلـمات تـدل في جوهـر الأمـر على معنى واحـد يتمثـل في دور «المثقـف» ووظيفتـه في مواجهـة مختلـف التحديـات والقضايـا والمشـكلات والأوضـاع التـي يعانيهـا المجتمـع الـذي يعيـش فيـه.

ومـن الواضـح أنَّ هـذه الكلـمات الدالـة عـلى المثقَّف النقـدي تقف عـلى النّقيض مـن الكلـمات الدالة على المفكـر التأملي أو المفكر «البرغـماتي»، أو المفكر الذي يعيش في عالمـه الخـاص بعيـدا عـن الحيـاة وهمومهـا ومشـكلاتها. فالفكـر كـما يـرى كثير من المفكريـن يجـب أنَّ يـمارس وظيفـة اجتماعيـة في نقـد مختلـف التحديات والمشـكلات التي يواجههـا المجتمع.

وعـلى هـذا الأسـاس يمكـن القـول إنَّ «المثقـف» الـذي يديـر ظهـره للمجتمـع لـن يكـون جديـرا بتسـمية المثقَّـف الحقيقـيّ، وبالتـالي فـإنَّ «المثقـف» هـو ذاك الـذي لا يـرضى أنَّ يكـون شـاهدًا عـلى الحـدث، بـل فاعـلاً إيجابيّـا متمرسـا في قضايـاه

وأحداثه، ولا يكون فاعلا إلاّ عندما يكون أنموذجا للمثقف العضويّ حسب توصيف غرامشي، أو أنموذجا للمثقف الشّجاع حسب بندا، أو حتّى نموذجا للمثقف الفطين عند الجابري، والملتزم عند بيير بورديو Pierre Bourdieu، أو مثالا للوعي الشقيّ حسب هيغل Hugle. وفي مقابل هذه الكلمات التي تعبر عن «المثقف الرسولي النقدي»، ظهرت كلمات أخرى للإشارة إلى المثقفين السّلبيين ومنهم: مثقف السلطة، وفقهاء السلطان، والمثقف الطائفيّ، والمثقف التقليدي، والمثقف الأيديولوجي، والمثقف السّطحيّ.

٥ - ما بين «المثقف» و «المتعلم»:

تسود في عالمنا العربي صورة نمطية عن «المثقف» قوامها أنَّ «المثقف» هو الشّخص الذي حظي بتعليم رفيع المستوى، ويحمل شهادات علمية عالية. وقد «ارتسمت هذه الصورة في أذهان كثيرين ممن يعتبرون أنفسهم مثقفين لما وصلوا إليه من مكانة وظيفية بحكم حصولهم على شهادات علمية. **وفي حقيقة الأمر لا يمكن للشهادات العلمية المجردة أنَّ تجعل حاملها مثقفاً بالضرورة، بقدر ما تجعله مصابا بمرض «التَعالُم» كما أسماه مالك بن نبي**» (البكيري، ٢٠١٤). وفي هذا إشارة كبيرة إلى ضرورة الفصل بين التعليم والثقافة، أو بين الأكاديمي والمثقف. فالأكاديمي يمكن أنَّ يكون مثقفاً وهو ليس كذلك بالضرورة. وعلى خلاف هذه الصورة، يمكن لبعض الأفراد أنَّ يحققوا جوهرهم الثقافي دون الحصول على شهادات مدرسية أو جامعية عالية. فكما أنَّ «المثقف» لا يكون وجوده رهنا بالتعليم والشهادة، كذلك الأمر لا يمكن للتعليم أنَّ يمنع شخصا من أنَّ يكون مثقفاً بجدارة، فالتعليم يساعد في التثقف وهو شرط إمكانٍ، لا شرط كفاية له.

يقول أحد المفكرين مؤكدا أهمية الفصل بين التعليم والثقافة، أو بين المتعلم والمثقف: «يجب ألا نحصر مفهوم (المثقفين) على أولئك الذين تلقوا تعليماً عاليا

وحصدوا الشهادات الجامعية العليا! ولاسيَّما أولئك الذين صقلتهم تجارب الحياة، وأدركوا المعنى الإنساني العميق، لقيم (كالحق والعدل والحرية) بل و(الاختلاف) كتنوع في الآراء ووجهات النظر، و(الخلاف) كتباين تام لوجهات النظر والآراء، بحاجة للتجسير، وليس التعميق الذي يفضي به للفجور في العداوة والقطيعة! ودون شك كل هذه القيم نقيضة لـ(الفساد)! لذلك عندما تنبني (المواقف) على (المصالح) وليس على مبادئ (الحق والعدل وخير إنسان الأمة دون تمييز) يتم التورط في شبكة الفساد التي تنسج كيان السلطة! (ضحية، ٢٠١٧).

ويقول آخر في هذا السياق: «المثقَّف هو: **مجموعة مواقف وليس مجموعة معارف يحشو بها ذهنه، يفكر باستقلالية عن ضغوطات السلطة وإغراءاتها،** فلا يكون موظفاً للسلطة، محامياً أو وبوقاً لها، كما يحتفظ باستقلاليته عن سلطان الرأي العام، فلا يتملق الغرائز الجماهيرية كسباً للشعبوية والنجومية والمريدين، هو ذلك الكائن الذي يظل على توتر خلاق تجاه السائد فكرياً واجتماعيا وثقافياً في مجتمعه، استشرافاً لوضع أفضل، يظل ناقداً لأوجه الخلل، راصداً للانحرافات، محذرا من تداعياتها، مشخصا العلل والأدواء» (الأنصاري، ٢٠١٩).

والمثقف، في النهاية، قيمة إنسانية أخلاقية، وهو من هذا النمط الذي يقول فيه جودت هوشيار «إنه (أي المثقف) ليس من يحمل شهادة جامعية أو لقباً أكاديمياً أو مرتبة علمية في تخصص معين، ولا كل من يمارس نشاطاً ذهنياً في حقل من حقول المعرفة، سواء أكان عالماً أو أديباً أو فناناً، ذلك لأنَّ الإنسان المتعلم قد لا يكون إنساناً مثقفاً. إنَّ اتخاذ المعرفة المجردة أساساً لتقييم المثقَّف أمر يرفضه العقل والمنطق» (هوشيار، ٢٠١٧). ويتابع هوشيار مؤكد على سمات المثقَّف بقوله: «المثقف الحقيقي يتحلى بصفات وسجايا عديدة مثل يقظة الضمير، والإحساس بالمسؤولية، واستقلالية الرأي والفكر النقدي، ويمتلك رؤية واضحة ومعاصرة للواقع الراهن وآفاق تطوره، والإيمان بقيم الحرية والعدالة الاجتماعية، ليس لشعبه فقط، بل لشعوب الأرض جميعاً صغيرها وكبيرها، ولا

يمكن تصور أي مثقف حقيقي لا يتفاعل مع قضايا عصره ومجتمعه ولا يقلقه قضية التعايش السلمي بين الشعوب» (هوشيار، ٢٠١٧).

٦ـ بين مفهومي المثقّف والأكاديمي:

لا تخرج صورة العلاقة بين المثقَّف والأكاديمي عن هذه الصورة التي قدمناها للعلاقة بين المتعلم والمثقف. فليس كلّ أكاديمي مثقفا، إذ يمكن أنَّ نتحدث عن الأكاديمي الجاهل أو الأكاديمي الأمي الذي يجهل أسس الاختصاص الذي يعمل فيه، ويتأسّس على ذلك جهله المطبق في مختلف قضايا الثقافة ومعانيها.

وثمّة من يربط بين مفهوم الأكاديمي وبين مفهوم «المثقف» على نحو وثيق: وبالمقابل هناك من يرى في الأكاديمي الحاصل على الشهادات العلمية أو المدرسية «مثقفا (بوسريف، ٢٠١٤). وقد اجتهد الباحثون في العمل على فكّ الارتباط بين **مفهومي الأكاديمي والمثقف: فالأكاديمي هو حاصل على الشهادات العلمية العليا، أما «المثقف» فهو ذلك الذي تمرس بالفكر والثقافة، وأصبح فاعلا ومنتجا للثقافة ومؤثرا في المجتمع وفق معايير الدفاع عن القضايا الكبرى في المجتمع. وهذا يعني أنه ليس كل أكاديمي مثقفا، وليس كل مثقف أكاديميّا، كما أنه يمكن للأكاديمي أنَّ يكون مثقفا، ويمكن للمثقف أنَّ يكون أكاديميا أيضا، ومن الطبيعي القول: إنَّ الأكاديمي المثقَّف هو الذي يجمع ثقافة الاختصاص والثقافة في آن واحد، وعليه عملياً أنَّ يزاوج بين العلم والثقافة ويخاصب بينهما كي يصبح مثقفا.**

ويكن القول إنَّ أفضل تمييز للعلاقة بين المثقَّف والأكاديمي يكمن في المثال الذي يقدمه الفيلسوف الفرنسي جان بول سارتر Jean-Paul Sartre للفصل بين «العالم» و«المثقف»، **إذ يرى أنَّ كلمة «مثقف» لا تطلق على العلماء الذين يعملون في حقل انشطار الذرة لتطوير أسلحة الحرب وتحسينها لأنهم في هذه الوضعية مجرد علماء، ولكن إذا شعر هؤلاء العلماء بالخوف والذعر لما تنطوي عليه هذه الأسلحة من طاقة تدميرية فاجتمعوا، ووقعوا**

بيانا يعارضون فيه استخدام الأسلحة النووية ضد البشر غدوا من فورهم مثقفين» (سارتر ١٩٧٣، ١٣). وهذا يعني أنّ الثقافة موقف نقدي ومسؤولية ورسالة، وليست مجرد معرفة وعلم في المختبرات أو معرفة في رؤوس العارفين.

والسّؤال الذي يطرح هنا لا يتعلّق بتعريف هذه الأنماط الثلاثة للمثقف الجامعي، بل في توزّع هذه الفئات الثلاث على الخريطة الثقافية للحياة الأكاديمية في العالم العربي. وفي هذا التوزع تبرز المشكلة الكبرى التي تتمثّل في أنَّ الصنف الثالث (الأكاديمي الأمي) هو الأكثر حضورا وانتشارا في جغرافيا الجامعات العربية. وهذه الشريحة قد تكون مصدر فساد كبير في الجامعة وفي الحياة العامة. وإذا كان المثقَّف المراوغ – أي المثقَّف الذي باع نفسه للشيطان خارج أسوار الجامعة – يشكل خطراً في المجتمع، فإنَّ الأميّ الأكاديمي يشكل خطراً مريعا مدمرا ضد المجتمع والإنسانية.

٧ ـ المثقّف الأكاديمي أو الأكاديمي المثقّف:

لا يختلف مفهوم المثقَّف الأكاديمي ـ بالمعنى الواسع لكلمة مثقف– عن مفهوم المثقَّف بعمومياته وخصائصه التي أشرنا إليها. فالمثقّف الأكاديمي بالتعريف – وحاله حال المثقَّف غير الأكاديمي – **يمتلك وعيا نقديا يمارسه في الحياة الأكاديمية ويسهم في عملية الإبداع الفكري والإنتاج المعرفي، ويمارس دوره الأخلاقي في تصويب مسارات الحياة الأكاديمية بالفكر والعمل والممارسة.** ويختلف المثقَّف الأكاديمي، أو ربما يمتاز على أقرانه، بوجوده في حقل علمي أكاديمي يمنحه قوة كبيرة في ممارسة الفعل الثقافي إنتاجا وممارسة. فالأستاذ الجامعي يعيش في مؤسّسة علمية، ويجد نفسه في خضمّ الحياة المعرفية بين شريحة من العلماء والمفكرين والطلبة الذين يشكّلون البيئة المثلى للممارسة الثقافية الخلاّقة، وهو ضمن هذا السياق يفترض به أنَّ يبدع ويطوّر نفسه والمؤسسة التي ينتمي إليها.

وهنا يجب علينا أنَّ نميّز **ما بين الأكاديمي المثقَّف والأكاديميّ الخبير**، وهذا يعني أنّه لا يمكن إطلاق صفة الأستاذ الجامعي المثقَّف على جميع أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، فهناك فئة من الأساتذة الذين ينغمسون في دوائر اختصاصاتهم العلمي ويعزفون عن الشأن العام وقضاياه، مثل: الأطباء والمهندسين والإداريين والعلماء في مختلف المجالات العلمية. وهذا ينسحب أيضًا على أساتذة الاختصاصات الإنسانية، ولاسيَّما هؤلاء الذين ينغلقون في الدّوائر الضيقة لاختصاصاتهم العلمية في مجالات التربية والآداب والعلوم الإنسانية. وعلى هذا النحو، نجد أنفسنا مدعوين إلى التمييز بين طبقتين متمايزتين من أعضاء الهيئة التدريسية: **فهناك الأساتذة المثقفون الذين يتحركون في فضاء كلّ الاختصاصات المعرفية**، ويحملون رسالة ثقافية تنويرية، وهناك الأساتذة المهنيون الخبراء الذي يوجدون في فضاء الاختصاصات العلمية والمعرفية المحدودة.

وقد شكّل هذا الموضوع أحد محاور اهتمام المفكّر السعودي زكي الميلاد في كتابه (محنة المثقَّف الديني مع العصر)، إذ يثير ظاهرة انغلاق الأكاديمي على نفسه، وعدم قدرته على التجاوب مع قضايا الفكر والثقافة والحياة والوجود، وهو إذ يؤكد انتشار هذه الظَّاهرة الأكاديمية بوصفها محنة ثقافية وكارثة معرفية، فإنّه يجد تبريرا لها في الحياة الأكاديمية نفسها. تلك الحياة التي تكرس الرّوح الفردية والانغلاق على التخصص؛ وذلك «لأن الحقل الأكاديمي بما يتطلبه من اهتمامات وانشغالات يحتاج إلى قدر من التفرّغ، وإلى صرف وقت طويل في إعداد البحوث وتحضيرها» (يونس، ٢٠١٨). ومع ذلك فإننا لا نرى في متطلبات الحقل الأكاديمي ما يعفي أستاذ الجامعة من دوره المعرفي، وقدرته على استجواب الفضاء الفكري والثقافي، لأنه يفترض بالأستاذ الجامعي أنَّ يكون أكثر الناس قدرة على استكناه الوجود ثقافيًّا وفكريا، فنشاطه الفكري المهاد الحقيقي للانطلاق في فضاء الثقافة، وفي بحور المعرفة. ولا جدال في أنّ التخصُّص الدقيق والغوص فيه بعيدا يشكّل مدخلا ضروريّا إلى بناء تشكيلة من النخب والخبراء المهنيين الذين يساعدون في تطوير الإنتاج العلمي الدّقيق في

مجال التخصُّص والبحث العلمي. ومما لا شكّ فيه أنّ بعض هؤلاء الأكاديميين الأساتذة المتخصصين لا يستطيعون تجاوز تخصّصاتهم، والتطلّع إلى أكثر من مستوى بحوثهم الضيقة المحدودة (يونس، ٢٠١٨). ومع ذلك فنحن نعتقد أنَّ التخصُّص لا يمنع الأستاذ الجامعي من حمل ثقافة فكريّة واسعة واهتمام بقضايا الحياة والوجود، ولا نعتقد أنَّ الاختصاص يفصل كليا بين الأكاديمي والحياة الإنسانيّة. فالأكاديمي، مهما يكن اختصاصه، كائن مدنيّ، يعيش في مجتمعه، ويحيا في عمق ثقافته، وهو لا يستطيع أنَّ ينفصل نهائيا عن كينونته ووجوده الإنساني.

ومع أنَّ الأصل هو أنَّ يكون الأستاذ الجامعي مثقفاً منتجا للثقافة والمعرفة في كل الاختصاصات العلمية، فإنني أرى بعض العذر لأهل الاختصاصات العلمية الذي يؤدّون وظائف علمية بالغة الأهمية في المجتمع، ولا سيَّما تلك التي تتطلب منهم تفانيا لا محدودا في مجال إبداعهم العلمي، مع أنّ ذلك لا يعفيهم تماما من التمرّس في الثقافة وقضاياها الإنسانية. **ولكنّ الأمر قد يكون مختلفا جداً فيما يتعلق بأعضاء الهيئة التدريسية في المجال الإنساني، لأنّ الأصل في هؤلاء أنَّ يكونوا على درجة عالية من الانفتاح الثقافيّ، لأنهم يعملون في الميدان الفكري والثقافي عينه، وعليهم أنَّ يمارسوا تأثيرا ثقافيًّا في مجتمعاتهم وطلبتهم وفي أنفسهم وفيمن حولهم**. وهنا يجب القول إنّ أغلب الاختصاصات الإنسانية هي اختصاصات ثقافية ينفتح بعضها على بعض في مختلف الاتجاهات والميادين. وهذا يعني أنه ينبغي على الأستاذ الجامعي في هذه الميادين أنَّ يكون مثقفاً فاعلا قادرا على الخوض في معترك الثقافة والثقافة العلمية الإنسانية في مختلف تجلياتها.

فالأستاذ الجامعي في حقل العلوم الإنسانية (تربية، آداب، أنثروبولوجيا، علوم اجتماعية.. الخ) يجب أنَّ يكون بالضرورة مثقفاً منتجا للثقافة وفاعلا فيها، وهذا الأمر يشكّل نسقا بنيويا في تكوينه الأكاديميّ. إذ لا يمكن أنَّ يكون الأستاذ الجامعي غير مثقف بأيّ حال من الأحوال في هذه الاختصاصات الإنسانية

التي تدور في فلك الثقافة، فتحيا فيها وتغتذي منها وتغذيها. **ولا يمكن أنَّ أتصوّر، نظريا، أستاذًا جامعيًّا يعمل في كليات الآداب والتربية دون ثقافة واسعة تمكّنه من الانطلاق في عالمه الأكاديمي وممارسة دوره فيه على نحو أمثل**. وهنا يكمن الفيصل في التمييز ما بين المثقَّف الأكاديمي والأميّ أكاديميّا. فالأساتذة في مجالات العلوم الإنسانية عندما يتجاوبون فعليا وفكريا مع اختصاصاتهم المعرفية سيصقلون أنفسهم ثقافيًّا ومعرفيا، ومن ثم فإنّهم يكتسبون القدرة على الإنتاج الثقافي تأثيرا وتأثرا في وسطهم الأكاديميّ.

إنّ الشّرط الأساسيّ للممارسة الأكاديمية، ولاسيَّما في العلوم الإنسانية، أنَّ يكون الأستاذ الجامعي مؤهّلا ثقافيًّا بدرجة عالية، وأن يمتلك رسالة تربوية أكاديميّة يحدّد فيها ممارساته الغائية في المنظومة التربوية. وهذا يعني أنّ الأستاذ الجامعي الذي لا يملك رسالة ثقافية أكاديمية **هو أستاذ يغردّ خارج النّسق الأكاديمي، ويشكّل في الوقت نفسه نشازا فكريّا وثقافيّا مضادّا لرسالة الجامعة وغاياتها الأكاديمية، ولا يمكن نظريّا للأستاذ الجامعي المثقَّف أنَّ يمارس دوره الأكاديمي والمعرفي دون رسالة تربوية تحدّد له غاياته الثقافية ودوره في الحياة الأكاديمية. واستلهاما لقول نابليون المأثور: «جبان واحد في جيشي أخطر من ألف شجاع في جيش العدو» نقول بثقة: إنَّ وجود الأستاذ الجامعي غير المثقَّف يشكل خطراً على الجامعة والمجتمع، وهو خطر لا يماثله خطر آخر من حيث قدرته التدميرية في الجامعة والمجتمع على حدّ سواء**. وأركز من جديد على الاختصاصات الإنسانية التي تمثل في جوهرها كيانات ثقافية وتمارس دورا ثقافيًّا لا ينفصل أبداً عن دورها الأكاديمي. إذ لا يمكن أنَّ نتصور بالمطلق أستاذًا جامعيًّا مطلعًا منتجًا في مجال اختصاصه، ولاسيَّما في العلوم الإنسانية (أنثروبولوجيا، تربية، آداب، علم الاجتماع، تاريخ...الخ) دون أنَّ يكون مثقفا، بل ومثقفا بارعا في أغلب الأحيان، لأنّه سيكون واسعَ الاطّلاع في مجال الإنسانيات والمعرفة والثقافة، ومنتجا لها فاعلا فيها في الجامعة والمجتمع معا. وتلك هي الصورة النّموذجية المفترضة لأي أستاذ جامعي في هذه المجالات الإنسانية، وهذا ينسحب بحدود أقلّ في المستويات العلمية الدقيقة المتخصّصة.

ولكـنّ الطامـة الكـبرى هي أنَّ يكون الأسـتاذ الجامعي جاهـلا باختصاصه، غير مطّلـع عـلى الجديـد في ميدانـه العلمـي، أو أنَّ يكـون مجـرد حامـل للمعرفـة لا فاعـلا فيهـا، أي أنَّ يكـون ملقّنـا لا مبدعـا أو منتجـا للمعرفـة. وهنا، في **هـذه النقطة تكمن إشـكالية مـا يسـمّى بالأمية الأكاديميـة التـي نعنـي بهـا جهـل الأسـتاذ الجامعـي في ميـدان اختصاصـه العلمـي، وغيـاب الإنتـاج الإبداعـي في فضـاء المعرفـة الأكاديمية المتخصّصـة، إذ لا يمكـن لأكاديمـيّ مـا أنَّ يكـون مثقفـاً وهـو جاهـل بأبعـاد الميـدان العلمـي الـذي يعمـل فيـه، أو أنَّ يكون غير قادر فعليّـا على الإنتاج المعـرفيّ أكاديميا.**

وباختصـار، يمكـن القـولُ: بأنّه لا يمكـن أنَّ نحكم على أسـتاذ جامعي، ونصفَه بالمثقـف، بالاعتـماد عـلى مـؤشرات: الدرجـة العلميـة، أو الاختصـاص، أو جـودة المنشـورات، أو المنصـب العلمـي، أو مسـتوى الأداء التدريسـي، أو عـدد سـنوات الخـبرة والمهـارة... فهـذه المـؤشرات غـير كافيـة أبـدا لكـي تدلّ عـلى المستوى الثقافي للأسـتاذ الجامعي. وهذا يعني أنّه لا يمكـن أنَّ ينظر إلى الأكاديمي المشـتغل في حقل المعرفـة عـلى أنّـه أكاديمـي مثقّـف بالـضّرورة. فالمثقف، كما نراه في هذه الدراسـة، هو المثقَّـف الأكاديمـي الواسـع الاطـلاع، المتميـز بقدرتـه عـلى اتخـاذ المواقـف النقديـة، ومواجهـة القضايـا الاجتماعيـة بروح التّسـاؤل النّقـدي والتّفكيك المنهجـيّ، ونعني بـه «الأسـتاذ» الـذي يسـتثمر المعرفـة في تخصّصـه المعـرفي، وينتجهـا إبداعيـا، ويحيط بالعلـوم المختلفـة في تخصّصـاتٍ أخـرى، وهـو الـذي يسـتخدم مهاراتـه العلميـة والبحثيـة ليـؤدّي دوره باتّخـاذ موقـفٍ نقـديٍّ نشـط مـن الشـأن العـام، عـلى شـاكلة هـؤلاء المثقفـين الجامعيـين الذيـن انتفضـوا ووظفـوا إنتاجهـم العلمـي في تـداول الشـأن العـام ونقـده (يونـس، ٢٠١٨).

وباختصـار نقـول في هـذا السـياق بأنّـه لا يُحكـم عـلى ماهيـة المثقَّـف الأكاديمـي الثقافيـة مـن خـلال السّـمات التـي تتعلـق بنشـاطه الأكاديمـي التقليـدي أو الدرجـة العلميـة التـي حقّقهـا، أو عـبر المناصـب التـي تسـنّمها، أو بعـدد الأبحـاث الكلاسـيكية التـي نشرهـا، أو بعدد المؤتمرات التي شـارك فيها. فالمثقـف الأكاديمي

هـو الأكاديمـي الفاعـل في الحقـل المعـرفي، النّشـط في الحقـل الثقـافي. وهو كـما يقول صـلاح بوسريـف المثقـف الأكاديمـي «المقـاوم» الـذي يسـتثمر في تخصصـه المعـرفي ويحيـط بعلـومٍ في تخصصـاتٍ أخـرى، ويسـتخدم مهاراتـه العلميـة والبحثيـة ليؤدي دوره باتخـاذ موقـفٍ نقـديٍ مـن الشـأن العـام، وفي ذلـك مقاربـات عديـدة لمثقفـين جامعيـين انتفضـوا ناقديـن بإنتاجهـم المعـرفي للشـأن العـام» (بوسريـف، ٢٠١٦).

٨ـ التعريف الإجرائي للمثقف الأكاديمي:

هنـاك تعريفـات كثـيرة للمثقـف، لكـن أغلـب هـذه التعريفـات تـدور في فلـك الأيديولوجيـات والتيـارات الفكريـة والمـدارس الفلسـفية. وغالبـا مـا تكـون هـذه التعريفـات نظريـة ضبابيـة غائمـة يصعـب معهـا ضبـط المفهـوم وتحديـده في تصـور محـدد. وفي هـذا الخصـوص قلما نجد تحديـدا واقعيا أو معياريـا لتحديد دلالة المثقَّف الأكاديمـيّ ضمـن مـؤشرات واضحـة المعـالم.

وتتنـوع تعريفـات المثقَّـف وتتشـاكل حتـى ليحسـب المـرء أنَّ هنـاك اسـتحالة في القبـض عـلى ناصيـة التعريـف الدقيـق للمثقـف، والأصعـب مـن ذلـك تعريـف الأكاديمـي المثقَّـف الـذي يشـكل تضعيفا جديدا في هـذا المفهوم. ومع كثـرة التعريفات وتعـدّد وجهـات النظـر فإننـا لا نعـدم وجـود مناطـق تمـاسّ كثـيرة بـين هـذه التعريفات وبـين وجهـات النظـر، فهـي في الغالـب لا تعـدو أنَّ تكـون أنغامًـا متنوعـة عـلى إيقـاع واحـد، وهـو المثقَّـف الـذي ينهـل مـن الثقافـة ويبدعهـا في مختلـف أشـكالها وتجلياتهـا. ويبقـى السـؤال الجوهـري هـو: هـل يمكننـا تحديـد مجموعـة مـن الـشروط الموضوعيـة التـي يجـب توافرهـا لـدى المثقَّـف الأكاديمـي؟ وهل يمكـن تحديد منظومة من السـمات الدقيقـة والمـؤشرات الإجرائيـة التي يمكـن اعتمادهـا في تحديد معنى المثقَّـف الأكاديمي ودلالتـه؟، ونقصد بذلك السـمات والمـؤشرات التي يمكـن اعتمادهـا في قياس أمبيريقي لمـدى حضـور الثقافـة في الأكاديمـي، أو حضـور الأكاديمـي في الثقافـة. ولا بـدّ لنـا من تحديـد مجموعـة من الضوابـط والمعايير الإجرائيـة والمؤشّرات الموضوعيـة التي يجب أنَّ

تتوفر كلّها أو جلّها في الأكاديمي كي يبلغ درجة الدلالة لمفهوم المثقَّف الأكاديمي، وهي السمات المطلوبة التي يُؤسّس عليها ليستحق الأكاديمي صفته الثقافية وقيمته العلمية بوصفه مثقفاً أكاديميا أو أكاديميا مثقفا؛ فالمثقف الأكاديمي يجب عليه في حقيقة الأمر، وفي أدنى المستويات، أنَّ يتميز بلغته العلمية، وأن يحظى بثقافة واسعة في مختلف الميادين الفكرية والثقافية، وأن يكون متخصصا في علم من العلوم أو فن من الفنون. ويمكننا في هذا السياق أنَّ نستعرض كلاًّ من المؤشرات التي وضعتها جامعة هارفارد، وقائمة المؤشرات التي وضعتها جامعة برنستون للمهارات الفكرية التي تجعل الأكاديمي مثقفا: (عباس، ٢٠١٦):

- القدرة على التفكير والكلام والكتابة بشكل واضح.
- القدرة على التفكير بشكل منهجي ونقدي.
- القدرة على تصور المشكلات وحلها.
- القدرة على التفكير بشكل مستقل.
- القدرة على اتخاذ المبادرة والعمل بشكل مستقل.
- القدرة على العمل بالتعاون مع الآخرين والتعلم التعاوني.
- القدرة على فهم الأشياء والقضايا الجديدة والحكم عليها.
- القدرة على التمييز ما بين الأشياء الأصيلة والمزيفة وبين الأشياء الدائمة والمؤقتة.
- القدرة على التكيف وتوظيف أنماط مختلفة من المناهج الكمية والكيفية.
- القدرة على التعامل والتكيف مع أنماط مختلفة من المعلومات الكمية والنوعية والتاريخية والعلمية والجمالية.
- القدرة على التبحر في أحد جوانب المعرفة وامتلاك معرفة عميقة ضمن التخصُّص العلمي.

- القدرة على رؤية العلاقات والروابط التكاملية والتفاضلية بين الاختصاصات والفروع العلمية المختلفة.
- القدرة على استكشاف الروابط التفاعلية التي تقوم بين الأفكار والنظريات والثقافات.
- القدرة على التعلم مدى الحياة.

أمّا المؤشرات التي وضعتها جامعة هارفارد، فقد كانت على النحو الآتي:(عباس، ٢٠١٦).

- القدرة على تحديد المشاكلات دون دليل.
- القدرة على طرح الأسئلة الصعبة التي تتحدى الافتراضات السائدة.
- القدرة على استيعاب البيانات المطلوبة بسرعة من مجموعة معلومات غير ذات صلة.
- القدرة على العمل في فرق دون توجيه.
- القدرة على العمل وحيداً تماما.
- القدرة على إقناع الآخرين بأنَّ دراستك هو النهج الصحيح.
- القدرة على تصور وإعادة تنظيم المعلومات في أنماط جديدة.
- القدرة على مناقشة الأفكار مع التطلع نحو التطبيق.
- القدرة على التفكير بالحدث، استنتاجيا وجدليا.
- القدرة على مهاجمة المشكلات تجريبيا.

ويمكننا، تأسيسا على مختلف المعطيات السابقة من تعريفات ونظريات للمثقف والثقافة، أنَّ نضع بعض المؤشرات الحيوية الإجرائية التي يجب أنَّ يتحلّى بها الأكاديمي في الجامعات العربية كي يحظى بصفة المثقَّف حقيقةً:

أولا ـ أنَّ يتقن لغته العربية الفصيحة بدرجة عالية وأن يكون قادرا على التخاطب والكتابة بها بشكل مميز.

ثانيا ـ أنَّ يتقن لغة أجنبية أخرى، وأن يكون قادرا على توظيفها علميا في القراءة العلمية وفي الكتابة.

ثالثا ـ أنَّ يكون متعمقا في اختصاصه العلمي، وأن يكون واسع الاطلاع على ما يجاوره من علوم.

رابعا ـ أنَّ يكون واسع الاطّلاع على كلّ ما هو جديد في اختصاصه قدر الإمكان.

خامسا ـ أنَّ يكون منتجا في مجال اختصاصه بما يناسب المعايير العالمية في الإنتاج دون توقف.

سادسا ـ أنَّ يشارك سنويا بأبحاث ودراسات في المجلات العلمية وفي النّدوات والمؤتمرات الفكرية.

سابعا ـ أنَّ يترجم بعض الأعمال من العربية إلى الأجنبية أو العكس خلال مراحل تطوره في العمل العلمي.

ثامنا ـ أنَّ يواظب على القراءة والاطلاع المستمرّين في مختلف المجالات الثقافية من فن وأدب وتاريخ وسياسة...

تاسعا ـ أنَّ يحمل رسالة تربوية وفكرية نقدية توجه له ممارساته الفكرية مع الطلبة والجامعة.

عاشرا ـ أنَّ يمارس دورا ثقافيًّا نقديا في مواجهة كلّ الأشكال السلبية للحياة الأكاديمية والمجتمعية.

حادي عشر ـ أنَّ يبدي اهتماما كبيرا بالقضايا المجتمعية السياسية والاجتماعية والفكرية، وأن يتّخذ موقفا منها.

ثاني عشر ـ أنَّ يواكب مختلف القضايا المعرفية في مختلف الاتّجاهات الفكرية الفلسفية والاجتماعية.

ثالث عشر ـ أنَّ يحمل رسالة تنويرية نقدية، ويشارك في الهمّ الثقافي لمجتمعاته في مواجهة كل أشكال الفساد والاستبداد.

رابع عشر ـ أنَّ يتقن أو يلمّ على الأقلّ بالثقافة الإلكترونية الضرورية.

خامس عشر ـ أنَّ يكون منفتحا على الآخر بعيدا عن التعصّب والانغلاق الدوغماتي الأيديولوجي والعقائدي.

سادس عشر ـ أنَّ يتحلّى بالأخلاق العلمية ولاسيَّما الأمانة العلمية.

سابع عشر ـ أنَّ يتحلّى بالأخلاق والقيم العليا، كقيم الحقّ والواجب والعدالة.

ثامن عشر ـ أنَّ يكون منفتحا على زملائه وطلبته انفتاحا إنسانيّا ديمقراطيّا ومعرفيّا.

تاسع عشر ـ أنَّ يمتلك المنهجية العلمية في البحث عن الحقيقة وتمييزها دون آراء مسبّقة.

عشرون ـ أنَّ يحمل رسالة تربوية ثقافية تنويرية يتبناها في مسيرته العلمية والمهنية.

هذه السمات العشرون تمثل الصورة النموذجية المثالية للمثقف الأكاديمي التي يصعب أنَّ تتطابق مع الواقع إلاّ فيما ندر. وتتميّز هذه المؤشّرات بسمة التّرابط والتّكامل، بمعنى أنَّ غياب أحدها قد يؤدّي إلى تغييب بعضها الآخر. ويمكن القول في هذا السياق: إنّها متكاملة في الغياب والحضور. فعلى سبيل المثال من لا يتقن لغته الأمّ لا يمكن أنَّ يتقن لغة أجنبية. وضمن هذا السّياق يمكن تعريف المثقّف الأكاديمي بصورة إجرائية بأنّه: «**عضو الهيئة التدريسية الذي يحمل رسالة تربوية أخلاقية نقدية تهدف إلى مساعدة الطلاب وتنمية تفكيرهم وتحقيق ذواتهم علميا وفكريا وأخلاقيا، ويمارس دورا أكاديميا في مجال المعرفة والإنتاج العلمي والإبداع في مجال اختصاصه، ويكون قادرا على مواكبة مختلف المستجدات الثقافية في مختلف المستويات**»(عباس، ٢٠١٦).

٩ـ خاتمة

والأسئلة التي تطرح نفسها الآن، بعد هذه الجولة الواسعة في مفهوم المثقّف والثقافة، هي: هل استطاع الأكاديمي في الجامعات العربية أنّ يتّصف بهذه الخصائص والسمات التي تجعل منه مثقفاً أكاديميا فاعلا في المجال الثقافي والمعرفي للجامعة التي يعمل بها والمجتمع الذي يعيش فيه؟ هل استطاع الأكاديمي الجامعيّ في جامعاتنا أنّ يرقى إلى صورته الثقافية وأن يمارس دورا حضاريا تنويريًّا في المجتمع والثقافة؟ وإلى أيّ حد استطاع الأكاديمي أنّ يتمثل دوره الثقافي؟ وما مدى حضوره بصفته الثقافية الفاعلة في جامعاتنا العربية؟

نحن ندرك، قبل طرحنا لمثل هذه الأسئلة الصعبة، أنّ المناخ الجامعي والفضاء الثقافي القائم في مجتمعاتنا يشكل مناخا معاديا مناوئا للفعل الثقافي وللمثقفين أيضا، فالأجواء السياسية والاستبداد الثقافي والاجتماعي يكاد يهيمن هيمنة مطلقة على البيئة الحاضنة للمجتمعات العربية من المحيط إلى الخليج. ومع ذلك فإنّ الواقع دائما يتضمّن كثيرًا من المفاجآت والطفرات التي تطرحها بعض الرّؤى الاستشرافيّة لكثير من القضايا والمسائل المجتمعية والثقافية. ويمكننا أنّ نلجأ في كل مرة لآراء المفكرين العرب وخبراتهم الكبيرة في ميدان تحليل الواقع الثقافي والفكري سواء في الجامعات العربية أو في غيرها.

ونحن ننطلق من مسلّمة راجحة لدينا مفادها أنّ الجامعات العربية تعاني من التصحر الثقافي المخيف الذي هو أيضًا نتاج لعملية تخريب دائم للثقافة والمثقفين في مجتمعاتنا، كنتيجة طبيعية للظروف السياسية والاجتماعية الحاكمة في تلك المجتمعات. وهي ظروف التخلف والاستبداد السياسي والاجتماعي

الحاكم في الحياة الاجتماعية والسياسية للمجتمعات العربية. فالجامعات العربية، كما يرى كثير من الباحثين، تحولت إلى مدارس تلقينية كبرى ومراكز حقيقة لاحتواء الثقافة النقدية، وتفريغ الأجيال من طاقاتها النقدية ووضعها تحت نير الخضوع والاستسلام.

فغياب المثقَّف النقدي الفاعل في جامعاتنا أمر يتّسم بالوضوح، وليس أدل على ذلك من غياب الإنتاج الثقافي للجامعات العربية وإنتاج المفكرين العرب المتميّزين في المجال الفكري والثقافي. فعدد المثقفين الأكاديميين قليل جداً مقارنة بالجامعات المتقدمة في المجتمعات المتطوّرة. ولئن كنّا لا نستطيع أنَّ ننكر أبدا وجود قامات أكاديمية علمية كبيرة في جامعاتنا، فإننا لعلى يقين أنّ هذه النخب الأكاديمية المتفوقة استطاعت أنَّ تحلق في الفضاء الثقافي نتيجة لوجود ظروف استثنائية، لا علاقة لها بما يدور في جامعاتنا من قمع فكري وثقافي، ومن ممانعة ثقافية لكل أشكال الإبداع الثقافي ضد المفكرين الجامعيين.

وفي غالب الأحوال، تؤدي الجامعة- بما تنطوي عليه من تسلط وبيروقراطية إدارية - دورا كبيرا في قمع المفكرين والمثقفين، ومنعهم من مواصلة نموّهم وازدهارهم الثقافي. فالعطالة الثقافية قائمة في جامعاتنا كما هي في مجتمعاتنا، ومن يراقب ما يجري في داخل هذه الجامعات سيجد أنها أصبحت موطنا للقمع الفكري والإبداعي، وأنّها تحولت إلى وكالات لترسيخ الثقافة التقنية، وطمس معالم كل أشكال الفكر النقدي والثقافة الحقيقية في فضاءاتها الأكاديمية.

هوامش الفصل الأول:

- حمد، وليد خالد (٢٠١٢). محددات الدلالة اللغوية والمفاهيمية لمفردة الأنتلجنسيا، الزمان، ١٧-ديسمبر.
- الأنصاري، عبد الحميد (٢٠١٩). المثقفون الخليجيون ومهامهم الإصلاحية، الوطن، العدد ١٣٤٧، ٢٢ إبريل ٢٠١٩.

http://www.al-watan.com/Writer/id/12382

- البكيري، نبيل (٢٠١٤). أزمة «المثقف» العربي، الجزيرة،

http://bitly.ws/fQUD .,5/2014/ 12

- بوسريف، صلاح (٢٠١٤). في انْشِــراح مفهوم «المُثقَّف» وتَوَسُّعِه، القدس،١١ - سبتمبر - ٢٠١٤. http://bitly.ws/9rCf
- بوسريف، صلاح (٢٠١٤). وُجُــوه «المُثقَّــف» أو ضرورة التفكير في المفهوم، السبت، ٢١ يونيو ٢٠١٤ ١٢:٤٠، موقع أنفاس:

http://bitly.ws/9rCd

- بوسريف، صلاح (٢٠١٦). المثقَّف الجامِعِــيّ أو أَسْرَى كَهْف أفلاطون، القدس ٨ - يوليو - ٢٠١٦. ٢٠١٦. http://bitly.ws/9rC6
- الجابري، محمد عابد (٢٠٠٠). المثقفون في الحضارة العربية، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- الجابري، محمد عابد (٢٠٠٧). مفهوم الثقافة... وقاموس الخطاب العربي المعاصر،٢٠٠٧-١٢-١١: مركز دمشق للدراسات النظرية وحقوق الإنسان.

.http://www.mokarabat.com/s3011.htm

- حياوي، محمد (٢٠١٨). المثقفون والموقف الأخلاقي، العرب، الاثنين ٢٠١٨/ ٠٦/ ٢٥.http://bitly.ws/9rCb

- سارتر، جان بول (١٩٧٣). دفاع عن المثقفين، ترجمة جورج طرابيشي، بيروت: دار الآداب.

- سعيد، إدوارد (٢٠٠٦). المثقف» والسلطة، ترجمة: محمد عناني، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة.

- الشيخ، محمد (١٩٩١). «المثقف» والسلطة، دراسة في الفكر الفلسفي الفرنسي المعاصر، بيروت: دار الطليعة.

- ضحية، أحمد (٢٠١٧). هل المثقَّف العربي ضمير أمته؟ ضمن: ندوة المجلة الثقافية الجزائرية: المثقف، السلطة والمصير! (٢) الثقافة ٠٧/ ١١/ ٢٠١٧.

- عباس، محمد (٢٠١٦). كيف تكون مثقفا؟ من المثقَّف وما معنى أنَّ تكون مثقفاً؟ موقع تسعة، ١٢ مايو ٢٠١٦.

- عبد الدايم، عبد الله (١٩٩٨). التربية والقيم الإنسانية في عصر العلم والتقانة والمال، المستقبل العربي، السنة العشرون، العدد ٢٣٠، نيسان / إبريل.

- العريضي، يحيى (٢٠١٤). نعوم تشومسكي مفكر يهودي يحمل الحقيقة في وجه القوة، السالب والموجب، الأربعاء، ٢٦/ أغسطس/ ٢٠١٤.
http://salebmujeb.com/home/2014/8/438.html

- ليكليرك، جيرار (٢٠٠٨). سوسيولوجيا المثقفين، ترجمة: جورج كتورة، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت.

- مخنان، طارق (٢٠١٢). أزمة غياب دور النخبة المثقفة الجزائرية في التغيير، أطروحة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع، جامعة قاصدي مرباح - ورقلة - كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، مدرسة الدكتوراه، العام الجامعي ٢٠١١-٢٠١٢.

ـ النوري، عباس (٢٠٠٧). تعريف «المثقف» والثقافة، مركز النور للدراسات، ٢٦/ ١٢/ ٢٠٠٧. http://www.alnoor.se/article.asp?id=15807

ـ هوشيار، جودت (٢٠١٧). المثقَّف الحقيقي في بلادنا يناضل من أجل البقاء، ضمن: ندوة المجلة الثقافية الجزائرية: المثقف، السلطة والمصير! (٢) الثقافة ٠٧/ ١١/ ٢٠١٧. https://thakafamag.com/?p=6878

ـ وطفة، علي أسعد (٢٠١٤). المثقَّف النقدي مفهوماً ودلالة، مجلة دراسات، تصدر عن اتحاد كتاب وأدباء الإمارات، العدد ٣٩.

يونس، حميد (٢٠١٨). بين المثقَّف والأكاديمي، الصدى نت، ١٨ يونيو ٢٠١٨. http://elsada.net/85301

- Benda , Julien(2003). La trahison des clercs, Paris: Editions Grasset.

- Gramsci, Antonio (1971). The Intellectual, in: from the selections of the prison notebooks of Antonio Gramsci, Edited and translated by Quintin Hoare and Geoffrey Nowell Smith (New York: international Publishers, 1971).

- Kant , E. (1965). critique de la raison pratique, Trad. J. , Paris: Giblin.

الفصل الثاني

في مفهوم الأميَّة الأكاديمية
من الأميَّة الثقافية إلى الأميَّة الأكاديمية

«الخوف في المستقبل ليس من الأمي الذي لا يعرف القراءة والكتابة.... بل الخوف من أمية الأكاديمي الذي وصل إلى درجة عالية من التعليم والثقافة»

ابن باديس.

١ ـ مقدمة:

لا يمكننا الحديث عن الأميَّة الثقافية والأكاديمية في العالم العربي ما لم نأخذ بعين الاعتبار الخلفيات الاجتماعية الفاعلة والمؤثرة في الحياة الثقافية والفكرية. فالأمية تتجذر في بنية المجتمعات العربية، وتشكل سمة من سمات تخلفها، كما تشكل في الوقت نفسه أكثر مظاهر الحياة والوجود خطورة وإيلاما. وربما لا يكون من المبالغة القول: بأنَّ الأمية، إذ تضرب بجذورها في البنية الاجتماعية الثقافية للمجتمعات العربية، فإنّها تؤسس لكل أشكال الأميَّة اللاحقة، سواء أكانت ثقافية أم أكاديمية، كما تؤصل وتعزز كل أشكال التخلف القائمة في مجتمعاتنا العربية المعاصرة.

لقد أظهرت القمة العالمية للحكومات التي رعاها حاكم دبي، الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم، التي أقيمت في مدينة دبي في الفترة ما بين ١٢-١٤ فبراير ٢٠١٧، وشارك فيها ١٥٠ متحدثاً من المفكرين والباحثين في مختلف أنحاء العالم، على مدى ثلاثة أيام متواصلة، عقدت أثناءها ١١٤ جلسة، وحضرها أكثر من ٤٠٠٠ شخصية إقليمية وعالمية من ١٣٨ دولة، أن: **٥٧ مليون عربي لا يعرفون القراءة والكتابة، وأن ١٣,٥ مليون طفل عربي لم يلتحقوا بالمدارس في العام الدراسي ٢٠٢٨/١٠٧، وأن ٣٠ مليون عربي يعيشون تحت خط الفقر، وأن الفساد في البلدان كلف هذه الدول تريليون دولار، وأن ٥ دول عربية سجلت نفسها في قائمة**

الدول العشر الأكثر فساداً في العالم. ورغم أنَّ العالم العربي يمثل ٥٪ من سكان العالم فإنه يتعرض إلى ٤٥٪ من الهجمات الإرهابية عالمياً، وأن ــ ٧٥٪ من اللاجئين في العالم عرب! وأن ٦٨٪من وفيات الحروب عالمياً عرب! وأن العالم العربي ينتج فقط ٢٠ ألف كتاب فقط سنويا أي أقل من دولة مثل رومانيا، وأن العرب الذين بلغ عددهم في ذلك الوقت ٤١٠ ملايين شخص لديهم ٢,٩٠٠ براءة اختراع فقط، في حين أنَّ لدى الكوريين الجنوبيين ٢٠,٢٠١ براءة اختراع، وأنه ما بين عامي ٢٠١١ و٢٠١٧ تم تشريد ١٤ مليون عربي. وشهد العالم العربي في هذه الفترة خسائر بشرية تصل إلى ١,٤ مليون قتيل وجريح عربي. ويزداد بؤس هذه الصورة وسوداويتها عندما تعلن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم «ألكسو» أنّ نسبة الأميَّة وصلت إلى ٣٠٪ (ثلث سكان العالم العربي) في ٢٠١٠، أي حوالي ١٠٠ مليون أمي عربي يرزحون تحت نير الأميَّة والفقر والتخلف، ويشكلون قنابل متفجرة داخل أوطانهم وخارجها (تركماني، ٢٠١٠).

وكانت إحصائيات «ألكسو» لعام ٢٠١٨ قد أظهرت أنَّ معدلات الأميَّة في الوطن العربي وصلت إلى ٢١٪، وهي نسبة مرتفعة مقارنة بالمتوسط العالمي الذي يبلغ ١٣,٦٪.، وأن الأوضاع التعليمية التي تعانيها بعض الدول العربية بسبب الأزمات والتوتّرات نتج عنها عدم التحاق قرابة ١٣,٥ مليون طفل عربي بالتعليم النظامي. كما تشير الإحصائيات إلى أنّ نسبة الأميَّة لدى الذكور في الوطن العربي تقدر بنحو ١٤,٦٪، في حين أنها ترتفع لدى الإناث إلى ٢٥,٩٪، وتتراوح نسبة الإناث الأميات في عدد من دول المنطقة بين ٦٠ و٨٠٪.

وأعلن صندوق الأمم المتحدة للسكان أنَّ تعداد سكان الوطن العربي بلغ ٣٧٧ مليون نسمة من إجمالي تعداد سكان العالم البالغ ٧,٧ مليار نسمة سنة ٢٠٢٠، وإذا أخذنا بعين الاعتبار نسبة الأميَّة البالغة ٢١٪ فسيكون لدينا حوالي ٨٠ مليون أمي. وتعد نسبة الأميَّة في العالم العربي من أعلى النسب في العالم، وهي أعلى من المتوسط العالمي الذي يبلغ ١٦٪. ويجب أنَّ نأخذ بعين الاعتبار أنَّ هذه النسبة تتزايد تحت تأثير الحروب الأهلية في سوريا والعراق واليمن والصومال وليبيا

وغيرها من الدول المنكوبة بويلات الحروب الأهلية. وما هو أخطر من ذلك أنّ عدد الأميين في العالم العربي يمثل ١٠ ٪ من مجموع عدد الأمّيين في العالم، علما بأنَّ نسبة سكان العالم العربي تعادل ٥٪ من مجموع عدد السكان في العالم.

وغالبا ما تعرف الأميَّة الأبجدية بأنها: عدم التمكن من القراءة والكتابة لدى أفراد المجتمع الذين تزيد أعمارهم عن ١٥ سنة، وغالبا أيضًا ما تعتمد نسبة الأميَّة مقياسا لتخلف مجتمع ما أو تقدمه، والدرجة التي يتسنمها في سلم التحضر الإنساني والتقدم التنويري. ومع هول الخطر الذي تمثله الأميَّة الأبجدية، فإنَّ الخطر الأدهى والأكبر يتمثل في الأميَّة الثقافية التي تنتشر بقوة في فضاءات مجتمعاتنا العربية وتشكل تهديدا حضاريا لوجودها. فالعالم العربي يحتضن في مساحاته الواسعة عددا كبيرا من الأميين، دعاة الثقافة، الذين ينتشرون كالفطر البري، فتجدهم في كل مكان «يملؤون الصحف والأحزاب السياسية والنقابية والمنابر الدينية والمؤسسات التعليمية والمؤسسات الثقافية، متنقلين بسهولة وبراعة ما بين الثقافة والسياسة، ما بين سلطة القلم، لا الإبداع، وسلطة النفوذ» (جنابي، ٢٠٠٥).

وتشكل الأميَّة الأبجدية الغائرة في أعمق طبقات الحياة الاجتماعية العمق الاستراتيجي والحاضن التاريخي لحضور الأميَّة الثقافية ونموها في مختلف طبقات المجتمع وتكويناته الثقافية، ولاسيَّما في المؤسسات العلمية والأكاديمية، فالأستاذ الجامعي – كغيره من أبناء الفئات الاجتماعية – ينتمي مرجعيا إلى مجتمعه ويكون مغمورا بالثقافة السائدة فيه بما تنطوي عليه من قيم وتقاليد وذهنيات، وهو إذ ذاك لا بد أنَّ يكون مثقلا بحمولة لاشعورية لمعطيات الثقافة السائدة التي نشأ فيها وترعرع، متشبعا بمعطيات الذهنية السائدة ومتأثرا كغيره بالعقلية الثقافية الجمعية الفاعلة في هذه المجتمعات وبالروح الجمعية الثاوية في أعماقه.

ولا يمكن للأستاذ الجامعي أو لأيّ مفكر، مهما بلغ من نضج وتطور، أنَّ يتحرّر نهائيا من أثقال الثقافة التقليدية ومعاييرها الرّاسخة التي نشأ فيها، كما

لا يستطيع أنَّ يسقط هذه الحمولة الثقافية الثقيلة المجلجلة بالأوهام التي تنخر عمق الثقافة العربية السائدة وتفتك بها، وهي التي تثقل بكاهلها وتجثم بوطأتها وأحمالها على البنية السيكولوجية للفرد أيا كانت منزلته في المجتمع، ومهما كانت صورته في الحياة الثقافية، أي مهما بلغ من علم وثقافة، سواء كان أستاذًا جامعيًّا أو مواطنا عاديا. علاوة على ذلك، فإنَّ أساتذة الجامعات ومنتسبيها يعيشون في هذه الأجواء الثقافية الخانقة، وقد خرجوا من منابتها تظللهم مظاهر التخلف الثقافي التي تقصف أوصال هذه المجتمعات وتهدد بفنائها حضاريا.

وبالنتيجة لا يمكن للأكاديميين العرب – مهما بلغوا من شموخ معرفي – أنَّ ينفصلوا عن الأرومة الاجتماعية الثقافية لوجودهم وانتمائهم وطرائق عيشهم؛ أي عن هذا الوسط المتخم بعوامل التخلف ومظاهره المأساوية. وهذا يعني أنه لن يكون في مقدورنا الحديث عن جامعات متقدمة في عالم تتدفق فيه كل مظاهر التخلف ومعالم القهر والاستبداد الثقافي والاجتماعي. فالجامعات والمؤسسات العلمية، مهما تكن درجة تطورها، تنتمي في النهاية إلى سياقها المجتمعي، وقد اختمرت في عجينته الحضارية، ونضجت في عوالمه السحرية، وهي تتأثر على وجه اليقين بمختلف أوضاع المجتمع الثقافية والاجتماعية. ولا بد لنا، في هذا المقام، أنَّ نأخذ بعين الاعتبار أنَّ الأنظمة السياسية الشمولية في معظم مجتمعاتنا تقوم بوعي أو من غيره بتكريس وضعية التخلف وتغذية منابته الطفيلية في مجتمعاتنا وجامعاتنا، وذلك من أجل تأكيد الهيمنة السياسية وفرض السطوة الأيديولوجية على هذه المجتمعات المصابة بآفات التخلف والقهر والأمّية.

٢ ـ في مفهوم الأميَّة الثقافية:

عرفت الأمية، في النصف الأول من القرن العشرين، بأنّها عدم قدرة الشخص على كتابة اسمه أو قراءته، في فترة كانت معظم الدول النامية قد بدأت تحظى باستقلالها السياسي، ثم أعادت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (يونيسكو) تعريف الأميَّة الأبجدية بشكل أوسع بحيث أصبحت تعني عدم

المقدرة على القراءة والكتابة. وغالبا ما ينظر إلى درجة انتشار الأميَّة الأبجدية بوصفها مقياسا لتخلف الأمم وإلى غيابها بوصفها مؤشرا على تقدمها، ومن ثم فإنَّ القضاء على الأميَّة يمثل المنصة التي تنطلق منها الأمم نحو الحضارة والتقدم الحضاري. وإذا كانت الأميَّة الأبجدية تشكل خطراً على الحضارة والتقدم فإنَّ الأميَّة الثقافية تشكل الخطر الأكبر الذي يهدّد وجود الأمم وينذر بفنائها.

وقد أشار جودت سعيد إلى ذلك، في تناوله لمسألة الأميَّة الثقافية، بقوله: «إن مشكلتنا هي مشكلة أمية مركبة، ومن هنا كان اعتبار القرآن أنَّ الأميَّة ليست فقط أميّة القراءة والكتابة، بل أميّة الأفكار وذلك في قوله تعالى: (ومنهم أميّون لا يعلمون الكتاب إلا أماني)، أي عارفين بمعاني الكتاب يعلمونها حفظاً وقراءة بلا فهم، ولا يدرون ما فيه» (أبو هاشم، ٢٠٠٥)، ويتضح في هذا القول البيّن أنَّ الأميَّة الثقافية تعني غياب القدرة على فهم النصوص وتحليلها وإدراك معانيها. فالقراءة السطحية لا تكفي كي يكون المرء مثقفا. وهذا يؤكّد أنَّ الفهم والتحليل والإدراك هي، في الحقيقة، العوامل التي تشكل أبجدية الثقافة والتثقف والمثاقفة.

ومن أجل تقديم تصور واضح لمفهوم الأميَّة الثقافية لا بد من الإشارة إلى دراسات وأعمال إ. دي. هيرش (E. D. Hirsch) (Hirsch.1988)، التي تشكل منطلقا منهجيا في فهم وتحليل مفهوم الأميَّة الثقافية (Cultural illiteracy) وإليه يعود تشكيل مصطلح محو الأميَّة الثقافية (Cultural lliteracy) الذي وظفه في كتابه المشهور (محو الأميَّة الثقافية). وفي هذا الكتاب يتناول هيرش مفهوم محو الأميَّة الثقافية الذي يتمثل في قدرة الفرد على فهم المعطيات الثقافية للمجتمع الذي يعيش فيه، وتمكنه من التفاعل الثقافي في مختلف أوجه وفعاليات الحياة الاجتماعية. وقد بين هيرش في عملية توظيفه لهذا المصطلح مختلف المهارات والقدرات التي يجب على المثقَّف أنَّ يمتلكها كي يكون كذلك، ولاسيَّما مهارة المشاركة بطلاقة في الحياة ضمن ثقافة معينة.

ويماثل هيرش بين مفهوميْ محو الأميَّة الأبجدية ومحو الأميَّة الثقافية، فيرى أنه إذا كان محو الأميَّة الأبجدية يرمز إلى تمكين الفرد من القدرة على القراءة

والكتابة، وذلك من خلال معرفة جيدة بقواعد اللغة ومفرداتها، **فإنَّ محو الأميَّة الثقافية يتمثل في الوعي العميق بالمضامين الثقافية القائمة في المجتمع واستيعاب رموزها وإشاراتها ومعانيها، ويشمل ذلك اللغة والتاريخ والأدب والفلسفة والفن كما يمتلك نوعا من الممارسة النقدية لمختلف مظاهر الحياة الثقافية والسياسية والاجتماعية** (Hirsch.1983). واستطاع هيرش أنَّ يحدد خريطة ثقافية للمؤشرات التي تدل على المثقَّف الحقيقي، أو تلك التي تجعل من الفرد مثقفا، وقد تضمنت هذه الخريطة قائمة تبلغ ٥٠٠٠ كلمة وعبارة أساسية يجب على الشخص المثقَّف أنَّ يكون على دراية بها، وتشمل هذه القائمة منظومة من القيم والتعبيرات الثقافية والمعارف العامة التاريخية والفكرية والفلسفية، كما تشمل نسقا من القصص الخيالية والأساطير والعلوم والفنون (Hirsch.1988). ولا يتوقف هيرش عند حدود الجانب المعرفي إذ يركز على الجانب التفاعلي في العملية الثقافية، إذ لا تكفي المعرفة بمجموعة من الأدبيات المتعارف عليها في حد ذاتها عند الانخراط مع الآخرين في مجتمع ما، حيث تتشابك الحياة مع الفن والتعبير والتاريخ والخبرة، بل يجب أنَّ يكون المثقَّف بالضرورة فاعلا نشطا ونقديا في تناوله لمختلف مظاهر الحياة الاجتماعية والثقافية في المجتمع (محرر البيان، ٢٠١٥). ويولي هيرش الجانب الأخلاقي أهمية كبيرة في الدلالة على محو الأميَّة الثقافية: **فمحو الأميَّة الثقافية يجب أنَّ يستند إلى القيم الأخلاقية السائدة في المجتمع، ولاسيَّما أخلاق التسامح التي تشكل القاعدة الذهبية في مجال التعاون المجتمعي الثقافي. ذلك التعاون الذي يجب أنَّ يقوم على قيم الإيثار والكرامة والعدل والحرية.**

وباختصار، يتضح لدينا أنَّ الأميَّة الثقافية تعني بوضوح أنَّ يكون الإنسان غير مثقف في أيّ من التعريفات التي قدمناها لمفهوم المثقَّف في الفصل الأول، ولاسيَّما تلك التي تتمثَّل في المعرفة والسلوك، **فالمثقف في أبسط تعريفاته يتميز بمعرفة واسعة، يوظفها في مواجهة الحياة على نحو نقدي وأخلاقي. والأمي في المجال الثقافي هو ذلك الذي لا يملك معرفة حقيقة، ولا يمكنه أنَّ يمارس أي فعالية فكرية نقدية في المجتمع.**

وفي هذا السياق يمكن أنَّ نقع على تعريفات كثيرة للأمية الثقافية أبرزها أنَّ الأميَّة الثقافية تعني عدم القدرة على مواكبة معطيات العصر الثقافية والعلمية بطابعها الفكري والفلسفي، وغياب القدرة على التفاعل مع العصر بعقلية نقدية دينامية قادرة على فهم المتغيرات والمستجدات وتوظيفها بشكل إبداعي. وهذا يعني أنَّ الجمود الذهني والفكري يشكل إحدى ركائز الأميَّة الثقافية والحضارية.

وفي تعريفه للأمية الثقافية يقول أحمد الشهاوي قولاً معبراً لا يخلو من عمق ونباهة، مفاده أنَّ الأميَّة « ليست هي فقط ألا تقرأ أو لا تكتب أو لا تحسب، بل هي جهلٌ بالرُّوح، والحُبِّ، وأحوال القلب، والعقل، والسلوك الإنساني بإشاراته ورمُوزه؛ جهلٌ بما وراء الأشياء، وما يحويه الباطن من نورٍ مخفى أو مُتوارٍ، جهلٌ بالذات في إشراقها وتجلِّيها، وتفكيرها العالي المتصل، جهلٌ بما تحوزُه النفسُ وتحملهُ من معانٍ، ومعادن، وجواهر نفيسة وكريمة، جهلٌ بالتأمُّل، والتفكُّر، والتعقُّل، والتدبُّر، جهلٌ بالمُساءلةِ، والمقارنةِ، والاستدلال، والاستقراء، والتحليل، والنظر، والملاحظة» (الشهاوي، ٢٠١٩). فيمكن أنَّ يكون المرءُ متعلمًا دارسًا في الجامعة، وتجده شديدَ الجهل بنفسه، وبمن حوله جهلاً كاملاً أو جهلاً مركَّبًا، وبأمور أخرى كثيرة من المفترض أنَّ يكون عارفاً بها ومُحيطًا (الشهاوي، ٢٠١٩).

وهذه هي الدلالة التي يذهب إليها الشاعر العراقي هاتف جنابي في تعريفه للأمية الثقافية في قوله: « ترمز الأميَّة الثقافية إلى حالة من الافتقار إلى المرونة الثقافية فكراً وممارسة، وذلك في التعامل مع الذات ومع الآخر، مع الماضي الموروث ومع الحاضر ومستجداته، مع مفردات الحضارة ومنجزاتها (جنابي، ٢٠٠٥). ويصف معالمها بقوله: «**من بين أهم معالم الأميَّة الثقافية هو التحجر الفكري والعقائدي، والتزمّت الديني والقومي، والأيديولوجي والمذهبي، وضيق الأفق بكافة أشكاله، والتعصب الأعمى لهذا الطرف دون سواه، مع بروز واضح للضحالة الفكرية والإبداعية، مصحوبة بمحدوديّة في التألق في مجال الممارسة الثقافية. إضافة إلى ظاهرة لافتة للنظر تتمثَّل في السلوك المشين المنافي لمنطق كلمة ثقافة أساسا**» (جنابي، ٢٠٠٥).

وفي السياق نفسه، يحدد جنابي بعض مظاهر الأميَّة الثقافية مشيراً إلى التعصب الفكري والعقائدي، ويرى أنها تشكل مرتكزات الأميَّة الثقافية، ولاسيَّما التحجر الفكري والعقائدي، والتزمّت الديني والقومي، والأيديولوجي والمذهبي، وضيق الأفق بكافة أشكاله، والتعصب الأعمى لهذا الطرف دون سواه. ويركز هذا التعريف على سمة الغياب الواضح للفكر الحرّ والمنطق والعقلانية والروح الإبداعية كعنصر أساسي من عناصر مفهوم الأميَّة الثقافية. ويتضمن هذا التعريف حضور عنصر السلوك اللاأخلاقي المشين المنافي لكل معايير الثقافة وقيمها الإنسانية (جنابي، ٢٠٠٥).

ويذهب بعضهم إلى حصر الأميَّة الثقافية في الافتقار إلى تكوين أدنى في مجال العلوم الإنسانية والفنون حصرا، ويعدّونه خللاً خطيراً في البنية القاعديّة لشخصيّة المثقّف. ومن ذلك نظرة دلال ديب إلى الأميَّة الثقافية بوصفها خطراً كبيرا على الوجود الإنساني برمته، بناء على اعتبار أنّ الأميَّة الثقافية، في رأيها، تتمثّل في « عدم حصول الشخص على الثقافة المتأتية من القراءة والعلوم الإنسانية، ومن متابعة الفنون على أنواعها، ما يجعل منه شخصاً مثقفاً وواعياً. ومفهوم «الأمية الثقافية» انتشر في الآونة الأخيرة بشكل غير مسبوق في دول الغرب، حيث يعاب على أي شخص متعلم وحائز على الشهادات العليا أنّه يفتقر للوعي بالواقع المحيط به وتعوزه النظرة الإبداعية إلى الحياة والكون» (ديب، ٢٠١٩).

أمّا في البلاد العربيّة، فيرى خالد سعد النجار، في سياق رصده لمظاهر الأميَّة الثقافية، وتتبّع مختلف تجلّياتها، أنَّ الأميَّة الثقافية «تنتشر في منطقتنا العربية بمعدلات مخيفة بين أوساط حملة الشهادات العلمية العالية، نتيجة الاقتصار على المقررات الدراسية الرسمية أو الأكاديمية وتجاهل التزود الثقافي الحر، سواء عن طريق القراءة الحرة والاطلاع المستمر، أو عن طريق متابعة المسارات الإعلامية والرقمية الهادفة والمتخصصة كل في مجاله، فضلا عن مواكبة التطور المعرفي العالمي اليومي سواء عن طريق وسائل الاتصال الحديثة كالإنترنت أو

الفضائيات المعنية أو الصحف والمجلات الرصينة وحضور الندوات الفكرية والمعارض وغيرها من روافد الثقافة المعاصرة» (النجار، ٢٠١٥).

ويمكن أنَّ نقول، عودا على بدء: إنَّ تعريفا جامعا مانعا للأمية الثقافية أمر لا يخلو من الصعوبة، فالأمية الثقافية تعني ببساطة جهلا بالثقافة القائمة وأبعادها. ويمكن القول في هذا السياق بأنَّ من لا يمتلك ثقافة حقيقية يعدّ أميا ثقافيًّا دون حرج. وهذا التبسيط ينطلق أيضًا من البساطة التي تُعرَف بها الأميَّة الأبجدية وهي الجهل بأصول القراءة والكتابة وعدم معرفة الحروف، فمن تعلم الحروف، وعرف كيف يكتب، قيل عنه إنه تحرر من أميته. وكذلك الحال في تعريف الأميَّة الثقافية إذ إنَّ انعدام الثقافة يشكل معيار الأميَّة الثقافية، وعلى هذا الأساس يعدّ كل جاهل بالمعايير والقيم والمعارف الثقافية السائدة في المجتمع أميّا ثقافيا. وهذه الأميَّة القائمة على الجهل بأصول الثقافة تنسحب على جميع الفئات والطبقات مهما يكن شأنها، ومهما علت منزلتها، ومهما بلغت درجة تحصيلها العلمي. فالمثقف يعبر بأشكال شتّى عن إلمامه بالثقافة التي ينتمي إليها، والإحاطة بمختلف جوانبها وتجلياتها الفكرية والمعرفية، أمّا الأمي الثقافي فيعرف بجهله للثقافة التي ينتمي إليها، وهذا ينسحب أيضًا على الطبقة الأكاديمية في الجامعة التي تتشكل جوهريا من خلال أساتذة الجامعة العاملين في المؤسسات العلمية تدريسا وتأليفا وإنتاجا علميا.

٣ـ في مفهوم الأميَّة الأكاديمية:

إذا كان من الصعوبة بمكان الاطمئنان إلى مرجع معياري لتعريف الأميَّة الثقافية، فإنَّ الأصعب من ذلك هو تقديم تعريف جامع مانع لمفهوم الأميَّة الأكاديمية، وتنبع هذه الصعوبة من التعقيد الكبير للمفهوم الذي ينطوي على مدد هائل من الطبقات والإشكاليات والتضاريس البنيوية. وتبدو هذه الصعوبة على أشدّها عندما نريد تعريف الأميَّة الأكاديمية لدى من يفترض بهم أنَّ يكونوا نخبة المجتمع ومستنيريه كأساتذة الجامعة الذين يفترض بهم أنَّ يشكلوا

الفئة الأكثر وعيا وتأثيرا في الحياة الثقافية والفكرية للمجتمع. فالأستاذ الجامعي يشكل - كما يفترض به أنَّ يكون - منبرا للفكر، وملهما للثقافة ومبدعاً لها في آن معا، والأستاذ الجامعي بطاقته الإبداعية هذه يشكل رمزا للمعرفة ومنهلا للعلم والثقافة، إذ غالباً ما ينظر إلى الأستاذ الأكاديمي على أنه مكافئ لمفهوم العالم الفذّ العارف والحكيم البارع في ميدان الثقافة والمعرفة. ومكانة الأستاذ الجامعي غالباً ما تحيلنا إلى ذلك النمط من المثقفين والعلماء الموسوعيين الذي عرفتهم الإنسانية في تاريخ الجامعات العلمية العريقة عبر التاريخ.

ولا يخفى أنَّ استخدام مفهوم الأميَّة الأكاديمية يجد امتعاضا إنَّ لم يكن رفضا واضحاً من قبل الأكاديميين الذين يرون في استخدام هذا المصطلح وتوظيفه، ليشمل هذه النخبة العليّة، امتهانا كبيرا لهذه الفئة التي تُجسّد أرستقراطية المعرفة ووجاهة امتلاك الحكمة واحتكار عطاءات العلم والثقافة. وهو أمر خبرناه أثناء تداول المفهوم بين زملائنا في الجامعات العربية، **وقد ذهب بعضهم إلى أنَّ استخدام مفهوم الأميَّة الثقافية في مستوى الأستاذ الجامعي أمر غير مشروع، وقد يثير حفيظة هذه الطبقة، ولاسيَّما أهل الفخار والجهل فيها**. ولكن لم التحفّظ على حقيقة سوسيولوجية قد أصبحت اليوم واضحة وضوح الشموس في رابعة النهار؟ لماذا التعمية والتغطية على حقيقة نعيشها وتعيش بين ظهرانينا؟ أليس من واجب الباحثين والعلماء الكشف عن الحقائق الغامضة وتفنيدها وتحليل أبعادها ونقدها والكشف عن مضامينها والحفر في أكثر مناطقها صلابة ومناعة؟ أليست هذه هي وظيفة العلم ومهمته الأساسية منذ بدء التاريخ؟ لماذا تكون طبقة الأكاديميين استثناءً؟ لم يتهيّب الباحث أمام مكابرة هذه الطبقة فيضحّي بالحقيقة؟ أليست الحقيقة مهما كانت قسوتها أقدس من أنَّ نحشرها في صناديق مقفلة؟ ألا تستحق منا أنَّ نبحث عنها ونستكشف أسرارها وخفاياها؟ فالعلم لا يرى ولا يمكنه أنَّ يرى حقائق تعلو بقداستها عن البحث والتحليل والنظر، وتلك هي وظيفة العلم تاريخيا. فالبحث العلمي عندما يغض النظر عن الحقائق لاعتبارات فوقيتها وقداستها، فإنَّ العلم نفسه يفقد قدرته على المغامرة وطاقته

على التقدّم والكشف، ويتحول إلى دجل وهرطقة. إذًا، لا ينبغي أنَّ يرتفع شيء فوق المعرفة، إذ وظيفة العلم والبحث العلمي هي المعرفة مهما بلغت الموانع في وجهها من القداسة والتحريم.

إنّ البحث عن الحقيقة أيا كانت وجهتها ومكانتها فضيلة من فضائل العلم، ولطالما عرفنا من تاريخ العلوم أنَّ العلماء لا يترددون في أنَّ يخضعوا ذواتهم للبحث والنقد والتقصي دون خوف أو تحفّظ أو وجل. وهكذا يزداد تساؤلنا إلحاحا: كيف يكون البحث العلمي على ما يرام عندما يقوم الأكاديميون بدراسة كل الظواهر القائمة في الوجود، ثمّ يستثنون أنفسهم؟ في العلم لا قداسة لأحد ولا مكانة لنخبة، فكل الظواهر ميدان للبحث والتقصي والاستقصاء والنظر. والأكاديميون كظاهرة ليسوا استثناء في الكون ولا في ميدان الحقائق، فالممارسات الأكاديمية تستحق منا البحث والنظر ولا سيَّما هذه الظواهر السلبية المرضية في المجتمع التي تشكل خطراً على المجتمع والوجود.

وإذا كانت الظواهر الاجتماعية، مثل الفساد الاجتماعي والهجرة والزواج والظلم والقانون والحرب والتعصب والكراهية، ظواهر مهمة للبحث العلمي، فإنَّ ظاهرة الفساد الأكاديمي، والأمّية جزء منها، هي الظواهر الأخطر والأمر. والأكثر هولا أنّ الأكاديميين هم الذين يفترض بهم العمل على صلاح المجتمع وحمايته من الزيغ والضلال، والعمل على تقدّمه وتنويره. أليس من الحكمة أنَّ ننظر في أفعال رجال العلم ونسألهم كما سألهم سابقا الشاعر العربي أبو سفيان الثوري مخاطبا الصفوة من العلماء:

يا رجال العلم يا ملح البلد * من يُصلِحُ الملحَ إذا الملحُ فسد؟!**

ولا يقلّ وجاهة عمّا تقدّم أنَّ نتساءل أيضا: **لماذا يخشى بعض الأكاديميين استخدام مفهوم الأميَّة الأكاديمية في سياق بحث علمي، مع أنَّ وسائط التواصل الاجتماعي تفيض بأطنان من التغريدات والمقالات حول فساد الأكاديمي وفساد السياسي والديني أيضا؟** وما علينا اليوم سوى إلقاء نظرة خاطفة في وسائط

التواصل الاجتماعي، لنرى إلى أي حدّ بلغت الأوصاف السلبية التي تطلق على بعض أعضاء الهيئة الأكاديمية في الجامعات العربية، ولنرى إلى أي حد وصل التشنيع ببعض ممارساتهم المنافية للقيم الأخلاقية والإنسانية التي يجب أنَّ يجسدوها مثل: التحرش الجنسي والفساد والرشوة وهستيريا التفوق وجنون العظمة والتسلط والانحطاط الأخلاقي والمعرفي!؟

ومن المهم في هذا السياق القول إنَّ البحث العلمي لا يتضمن اتهاما أو ذما لفئة أو طبقة أو جماعة اجتماعية محددة، كما أنه لا يمكن للبحث أنَّ ينطلق من اعتبارات ذاتية مشخصنة للباحث، إذ لا يمكن للبحث العلمي أنَّ يهدف إلى أكثر من البحث عن الحقيقة في سياقها الموضوعي. فالأكاديميون يشكلون نخبة، ولهذه النخبة طبقاتها وتعيناتها وتمايزاتها، وهي بذاك تشتمل على العلماء والباحثين والمفكرين المميزين الجادين، وتضم، في المقابل، في صفوفها طبقة من الأكاديميين الذين يتصفون باللامبالاة وعدم القدرة على أداء دورهم،

وخلاصة القول إنَّ البحث العلمي الجاد لا يأخذ بالمطلقات ولا يتعصب للفئات، فالتعصب يضاد العلم، ويناقضه، ويناهضه. والعلم الحق لا يلتقي مع أي صيغة من صيغ التعصب والانتماءات الفئوية والعصبوية لفئة معينة أو قطيع محدد. وباختصار، الأكاديميون ليسوا آلهة مقدسة، وليسوا بشرا فوق البشر، بل بشرا بين البشر، وإذا كانت مظاهر الوجود جميعها تخضع للبحث العلمي الرصين الجاد، فلا مناص من أنَّ تخضع ممارسات الأستاذ الجامعي وسلوكاته للبحث العلمي قبل غيرها، لأنَّ الأستاذ الجامعي بما يمثله من قيمة علمية وأخلاقية مؤثرة يشكل ظاهرة اجتماعية سوسيولوجية بالدرجة الأولى. ومن منطلق هذه الروح الموضوعية للبحث العلمي فإنَّ هذه الدراسة ستكون بمثابة الوسيلة العلمية لإنصاف الأستاذ الجامعي الحقيقي، والتمييز فيما بينه وبين الأستاذ الجامعي الذي لا تتوفّر فيه السمات الأكاديمية المطلوبة، ولا يحظى بالتأهيل العلمي والثقافي والأخلاقي الذي يعفيه من الاتصاف بالأمية الأكاديمية،

وغنيّ عن البيان أنّ الأميَّة الأكاديمية ليست أبدا خصيصة فطرية خلقية نشأت في رحم الأمهات، بل هي نتاج اجتماعي أفرزها المجتمع، أو هي بعبارة أخرى، ظاهرة اجتماعية لها ما يبرر وجودها الموضوعي بما يحيط بها ويؤسس لها من ظروف اجتماعية ومتغيرات سياسية وأكاديمية سنبحثها في معظم تجلياتها لنبيّن بأكبر قدر ممكن من الوضوح ما للأستاذ الجامعي من مآثر وما عليه من مثالب.

ومن الجدير بالذكر أنَّ الكشف عن مواطن السلب والإيجاب في المجتمع عموما، إنّما يشكل تمهيدا سوسيولوجيا نحو بناء الحقيقة، إذ يمكّن من استجلاء المعوقات الأساسية لنهوض المجتمع، ويحدّد أبرز سمات ومظاهر التخلف التي يجب على المجتمع أنَّ يعالجها ويواجهها وينتصر عليها.

وقد اعتدنا في منهج البحث السوسيولوجي على مواجهة الحقائق وتقصيها أينما كانت وفي أي مقام علت وتعالت، فالمجاهرة بالحقيقة والكشف عن ملابساتها مبدأ علمي لا حيدة عنه في السوسيولوجيا النقدية، وهي مسألة وظيفية لا يمكن لعالم الاجتماع أنَّ يتجاهلها، أو يغض الطرف عنها. وهذا يعني أنه لا يمكن للمعرفة العلمية أنَّ تتجاهل الحقائق مهما بلغت قداستها، ولا يستثنى من ذلك علو الطبقة الاجتماعية، واتساع نفوذها وشأنها. وبالرغم من وعينا التامّ بأنَّ التعميم غير جائز، فإنَّ الحقيقة التي لا تقبل النّقض هي أنَّ طبقة واسعة من أساتذة الجامعة مصابون بمتلازمة الجفاف الثقافي والتصحّر الأخلاقي، ويتمثلان معا في آفة الأميَّة الثقافية الأكاديمية في أكثر أشكالها خطراً وضررا. وقد تكون هذه القضية من أخطر الظواهر الاجتماعية في مجتمعاتنا لأنَّ الجهل الأكاديمي قد يشكل كارثة وطنية صاعقة تدمر المجتمع بكل ما ينطوي عليه من مقومات حضارية وإنسانية.

٤ ـ محك الأميَّة الأكاديمية ومعاييرها:

لا يغيب عن ذهن الباحث الجادّ أنَّ الظواهر السلبية في المجتمع تتضاعف بقدر ما تتنامى بواعثها وتتكاثر متغيراتها وتتعاظم مقدماتها وتشتد خلفياتها

المجتمعية، وفي المقابل تتضاءل هذه الظواهر وتصغر كلما تراجعت أسبابها وانحسرت عللها وتقلصت متغيراتها وأسبابها. فالأمية الأكاديمية هي الوجه النقيض للثقافة الأكاديمية كما هو العلم نقيض للجهل. وفي سياق هذا التفاعل التنابذي بين قطبين متنافرين متناقضين بالحضور والغياب، يعمل كل قطب منهما على إقصاء الآخر واحتوائه، لا بل على تدمير معالمه والقضاء على أسباب وجوده، فحضور الثقافة الأكاديمية في شخص الأكاديمي يؤدي إلى تقليص ظاهرة الأميَّة الأكاديمية وتدمير بنيتها، وفي المقابل يشكل نموّ الأميَّة الأكاديمية تدميرا منظما وممنهجا للثقافة الأكاديمية في حاملها المثقَّف الأكاديمي.

يعتمد هذا المعيار على محك النفي والإثبات في قوانين الديالكتيك، ولا سيَّما قانونا الثالث المرفوع (The law of excluded middle or third) وعدم التناقض؛ إذ لا يمكن للمثقف إلا أنَّ يكون مثقفاً وفق قانون الهوية، ولا يمكنه أنَّ يكون مثقفاً وجاهلا في الآن الواحد وفق قانون التناقض. فالمبدأ الفلسفي يقول إذا صدقت قضية أو صدق نقيضها فلا مكان للحد الأوسط بينهما، إذ لا يمكن أنَّ تكون القضية خاطئة وصحيحة في وقت واحد. وطبقا لذلك إما أنَّ يكون المثقَّف مثقفا، وإما ألا يكون، ولا حد وسطا بينهما. فعلى سبيل المثال، إما أنَّ يكون سقراط حيا أو لا يكون، إما أنَّ يكون سقراط حيا أو ميتا إذ هو بين حدي الموت والحياة ولا ثالث بينهما، لأنهما قضيتان متناقضتان في الحضور والغياب، بحيث إذا صحت الأولى كذبت الثانية، والعكس بالعكس، ولا ثالث بينهما بوصفهما حدّين متناقضين.

ويبدو لنا أنّ إخوان الصفاء وخلان الوفاء قد اعتمدوا هذا المبدأ في التمييز بين العلم ونقيضه، أي الجهل، فقالوا: «العلم إنما هو صورة المعلوم في نفس العالم، وضده الجهل فهو عدم تلك الصورة من النفس» (إخوان الصفا، ٢٠١١، ٢٦٣). ولو اعتمدنا منهج إخوان الصفاء لقلنا في تعريفنا للمثقف الأكاديمي: المثقَّف الأكاديمي إنما هو صورة الثقافة في نفس المثقف، وضده الأمي الأكاديمي وهو انعدام تلك الصورة (=الثقافة) في نفسه. فالمثقف الأكاديمي يعرف بأنه يمتلك

سمات المثقَّف في ذاته، وضده الأمي الأكاديمي الذي تنعدم فيه السمات والصفات التي يجب أنَّ تتوافر في المثقَّف الأكاديمي. وبعبارة أخرى أنَّ الأمي الأكاديمي هو هذا الذي تنعدم فيه سمات الثقافة الأكاديمية بخصائصها ومتغيراتها.

وهنا لا بد لنا من أنَّ نحدد إجرائيا صورة الثقافة الأكاديمية التي يكون غيابها أو انعدامها صورة للأمية الأكاديمية في نفس صاحبها. وضمن هذه الصورة الإجرائية لا يكون الأكاديمي مثقفاً إلا إذا توافرت فيه الشروط الثقافية التي يجب أنَّ يتّصف بها وفقا لمؤشراتنا الإجرائية للثقافة الأكاديمية. وهذا يعني أنَّ الأكاديمي الذي يفتقر إلى السمات الثقافية للثقافة الأكاديمية المفترضة سيُنظر إليه على أنه من أرباب الأميَّة الأكاديمية.

بعد قيامنا بتحديد السمات والخصائص الأساسية للمثقف الأكاديمي، يسهل علينا تعريف الأميَّة الأكاديمية التي يمكن تحديدها بالمفاضلة الواضحة مع السمات الثقافية الإجرائية التي ناقشناها في فصل المثقَّف الأكاديمي، ومن الواضح أنَّ غياب المؤشرات الثقافية الأكاديمية، التي أشرنا إليها بوصفها مؤشرات الأميَّة الأكاديمية في تعريفنا الإجرائي يعني الحضور الطّاغي للأمية الأكاديمية، ويتدرج مستوى هذه الأميَّة بتدرج حضور وغياب السمات الثقافية العشرين التي ذكرناها في الفصل الأول. ويمكن مناقشة حدود هذه العطالة الثقافية في ضوء تلك السمات. وسنلاحظ في غالب الأحيان أنَّ غياب عنصر واحد قد يؤدي إلى غياب مجموعة العناصر الأخرى بطريقة تفاضلية تفرضها المنهجية الخوارزمية. فعلى سبيل المثال: **عندما لا يكون الأكاديمي منتجا ومبدعا في مجال اختصاصه، فإنَّ ذلك يعني أنه لا يمكنه أنَّ يكون مبدعا في أي مجال فكري آخر. وهكذا يمكن لنا تعريف العطالة الثقافية بأنها عدم قدرة الأكاديمي على أداء دور حيوي ثقافي أو معرفي في مؤسّسته الجامعية حيث يعمل، أو في مجتمعه من خلال الإنتاج والإبداع العلميين.**

ويمكننا تعريف الأميَّة الأكاديمية في الوسط الجامعي أيضًا بأنها عدم قدرة أعضاء الهيئة التدريسية على التفاعل الفكري الإنساني في الوسط الأكاديمي، الذي يترافق عملياً بعدمية الإنتاج العلمي، وغياب إمكانات التفاعل والتخاصب بين

الـذّات والآخـر في الوسـط الأكاديمـي وفي محيطـه الخارجـي، كما تعني عـدم القدرة على مواكبة مستجدات المعرفة الإنسـانية الحيَـة في مختلف جوانب الحياة الإنسـانية، وعـدم القـدرة على التجـاوب المعرفي والأخلاقي مـع معطيات الحضـارة ومنجزاتها الإنسـانية. وتمثـل هـذه الأميَّـة نسـقا مـن سـمات التصلـب الفكـريّ والجمـود العقائـدي، وهيمنـة اللامبـالاة وضيـق الأفـق، مـع ضعـف وتـيرة الإنجـازات العلميـة في ميـدان التخصـص، وغيـاب الإبـداع في المجـال الثقـافي والمعـرفي العـام. وهـذا يعنـي أنَّ الأميَّـة الثقافيـة في الوسـط الجامعـي تمثل حالـة تصلّـب عدمية تضع الأسـتاذ الجامعـي خـارج السـياق التاريخي للمعرفـة الإنسـانية الخلاقـة. وحضـور هـذه الحالـة العدميـة يعـود، بـلا شـكّ، إلى معطيـات ثقافيـة وحضاريـة واجتماعيـة تعتمـل في قلـب المجتمـع وفي عمـق مؤسسـاته التعليميـة والأكاديميـة.

ويتضـح مـن خـلال المعالجـة المنهجيـة وجـود علاقـة جوهريـة معقـدة بـين مفهومـي الأميَّـة الثقافيـة والأميـة الأكاديميـة. فالأمية الأكاديمية أوسـع مـن الأميَّة الثقافيـة وأكثـر شـمولا وأعظـم تعقيـدا. ومن أجـل الفصل بـين المفهومـين نقول إنَّ الأميَّـة الأكاديميـة تشـتمل عـلى الأميَّـة الثقافيـة في الوسـط الأكاديمـي وتتجاوزها، والأميـة الثقافيـة في الوسـط الأكاديمـي أكثـر تعقيـدا مـن هـذه التي توجـد خارجه. ووجـه الاختـلاف أنَّ الأميَّـة الأكاديميـة تضيـف إلى الأميَّـة الثقافيـة جمـودا علميـا وجهـلا بمقومـات الحيـاة الأكاديميـة وضعفـا في مسـتوى ممارسـة الحيـاة الأكاديمية معرفيـا وعلميـا وإنتاجيـا في الجامعـة. ويمكـن القـول أيضـا: إنَّ الأميَّـة الأكاديميـة تتضمـن صيغـة مركبـة؛ فهـي أميـة أخلاقية ثقافيـة علميـة معرفية تمارس في الوسـط المهنـي الأكاديمـي. ويمكـن أنَّ تشـكل المؤشـرات العشـرون التي قدمناهـا للمثقف الأكاديمـي في الفصـل الأول صيغـة واضحـة لأبعاد الأميَّـة الأكاديميـة في الجامعة، وأبـرز مـا في هـذه الصيغـة أنَّ هـذه المؤشـرات متكاملـة متفاعلـة متعاضـدة يتمـم أحدهـا الآخـر، كـما أنَّ وجـود بعضهـا يؤكـد وجود بعضهـا الآخر ويلـزم حضوره.

فعـلى سـبيل المثـال نقـول: إنَّ الأسـتاذ الجامعـي الـذي لا يتقـن لغتـه العربيـة كتابة ونطقـا يعـاني مـن الأميَّـة الأكاديميـة في أخطـر مؤشـراتها، وبالتـالي لا يمكـن لمـن لا

يتقن لغته الأم أنَّ يتقن لغة أجنبية أخرى. وغياب القدرة على استخدام اللغة يشكل دالة على غياب القدرة على تقديم المحاضرات والكتابة والإبداع، وكذلك فإنَّ غياب الإنتاجية العلمية يشكّل أحد وجوه هذه الأميَّة الذي يستقطب ضعفا ثقافيًّا ووهنا معرفيا. فكل عنصر من المؤشرات يترابط، حضورا أو غيابا، ترابطا تكامليا مع العناصر الأخرى. **وقد تجتمع في الأستاذ الواحد عدة مؤشرات مثل: ضعف القدرة على استخدام اللغة الأم، وضعف الإنتاج العلمي، وعدم الاطلاع على مستجدات الاختصاص العلمي، وعدم الاطلاع على القضايا الحيوية في المجتمع والمشاركة في نقدها، وغياب الروح النقدية، وعدم القدرة على التجديد والإبداع في ميدانه. ويمكن فعليا أنَّ نجد طبقة من الأساتذة الجامعيين الذي يعانون من نقص كبير في مختلف هذه المؤشرات مجتمعة أو متفرقة. وفي المجمل يمكن أنَّ نقول إنَّ الأميَّة الثقافية في الوسط الأكاديمي هي جوهر الأميَّة الأكاديمية، كما يمكن وصف الأميَّة الأكاديمية بأنها أمية ثقافية في الوسط الأكاديمي.**

٥ـ تفشي الأميَّة الثقافية:

يحسن بنا، قبل أنَّ نبدأ في تقصي أوضاع الجمود الثقافي في الجامعات العربية، أنَّ نرسم الإطار المجتمعي لظاهرة الأميَّة والأمية الثقافية في العالم العربي. فالبلدان العربية تعاني من التخلف الشامل في مختلف الميادين الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. وينسحب هذا على البحث العلمي، مثلما ينسحب على الديمقراطيات وعلى مختلف تكوينات المجتمعات العربية. فالأمية الثقافية المتفشية في مجتمعاتنا تشكل خطراً داهماً ومدمرا في الحياة الاجتماعية، وهي في جوهرها لا تنفصل عن الأميَّة الحضارية للمجتمع، بل هي تعبير دقيق عما يعانيه المجتمع العربي من تخلف ثقافي أقل ما يمكن أنَّ يقال عنه بأنه مخيف مريع.

لقد بيّنت تجارب الحياة وأحداثها المؤلمة - ولاسيَّما بعد الأحداث الدموية لما يسمى بالربيع العربي- أنَّ الأميَّة الثقافية تنخر فاهمة «المثقفين» العرب، ونحن

نضع كلمة المثقّف بين مزدوجتين تعبيرا عن تشككنا في الدلالة الثقافية لهذه الكلمة عندما نطلقها على أشباه المثقفين العرب الذي يعيشون في الأرض تعصبا وفسادا وجورا.

وإنه لمن الصعوبة بمكان رصد مدى انتشار الأميَّة الثقافية في مجتمع ما ولا سيَّما في العالم العربي الذي تغيب فيه إمكانية الرصد الثقافي وتحديد مؤشراته. ومع ذلك فإنَّ الباحثين والمفكرين والمهتمين بقضايا الثقافة العربية يؤكدون انتشار الأميَّة الثقافية بدرجات مخيفة، ويصفون هذا الانتشار «بالبشاعة والشناعة والكارثية، ولاسيَّما في ظل تدني مستوى الخدمات التعليمية في كثير من المناطق، إضافة إلى عوامل التوترات السياسة والاختناقات الاقتصادية» (النجار، ٢٠١٥).

وقد وصف كثير من المفكرين العرب، شعراء وكتابا، الواقع المؤلم لانتشار الأميَّة الثقافية في وسط المتعلمين العرب وصفا دقيقا مؤلما، ومنه هذا الوصف الذي رسم ملامحه الشاعر العراقي هاتف جنابي، الذي يميز بين المثقفين الحقيقيين والمثقفين الجهلة بقوله: «**تفيض البلدان العربية بشعراء وكتاب وفنانين وأكاديميين وسياسيين ورجال دين وفقهاء جهلة ومغفلين يتناسلون مثل الكمأة في الغابات والصحاري، عددهم يبدو لي أضعافا مضاعفة لما نراه، مقارنة بنسبة المثقفين الحقيقيين، ومقارنة بها لدى الشعوب الأخرى. لا يوجد شعب بدون دجالين على صعيد الثقافة والسياسة، لكن سرعان ما يُفتضح أمرهم حينما يوضعون على المحك، بينما الأمر مختلف مع الأميين من المثقفين في البلدان العربية، فهم يتناسلون**» (جنابي، ٢٠٠٥).

ويعبر أحمد الشهاوي عن هذه الوضعية، أي: وضعية انتشار الأميَّة الثقافية فيقول: «ولعل ما يحيرني، ويحبطني أحيانًا بل كثيرًا، ويُحيل حياتي جحيمًا، أنَّ تجد حولك جهلة كثيرون (كذا!) يزيدون ولا ينقصُون، هم فئةٌ من الجهلة لا تعرف، ولا تدرك، ولا تعلم، ولا تزنُ الأمور، ولا تقرأ ما يكتبه الآخرون،

ولا تسلِّم بجهلها مهما تكُن الأمور، تعيش على الكفاف من النتش القرائيِّ في الصُحف والمجلات وأغلفة الكتب، وقراءة الفهارس، والنُبذ الموجُودة على الأغلفة الأخيرة للكتب، ولا تنسى أنَّ تحفظها جيدًا، كي تطرشها على المقاهي وفي الندوات واللقاءات العامة أو الخاصة، هؤلاء الذين يعيشون على السَّماع، ويزعجهم أنَّ يقرأ ويكتب غيرهم، وهم من قال فيهم طه حسين وهو يقدم كتابه (الأيام): « إلى الذين لا يعملون، ويؤذي نفوسهم أنَّ يعمل الناس.. أهدي هذا الكتاب» (الشهاوي، ٢٠١٩).

إنه لمن المدهش حقا أنَّ نرى أساتذة جامعيين يحملون شهادات جامعية عالية في مختلف التخصصات الأكاديمية، وهم رغم ذلك يشاركون أبسط العامة من **الناس في تصوراتهم الخرافية والأسطورية، ويجاورونهم في اعتناق هذا النمط من التفكير الخرافي اللاعقلاني واللامنطقي، كالإيمان بالعفاريت والجن والحكايات الخيالية**. والأخطر من ذلك هو تعصبهم الفائق لمعتقداتهم الأسطورية، واستعدادهم لخوض المعارك الضارية ضدّ كل من يرفض أفكارهم وتصوراتهم الميتافيريائية. وهذه هي الفئة من الأميين التي تناولها سامح عبود بالوصف في قوله: «**أصبحت لا أندهش حين أرى أناس (كذا!) على قدر واسع من الذكاء والمعلومات يحملون في عقولهم بجانب معلوماتهم العميقة أفكارا غاية في السذاجة والتخلف والجهالة، وأصبحت لا أصدم حين أرى هؤلاء النبهاء وهم يبررون أوهامهم الغبية بمنطق التعسف والتعصب الذي لا يليق بذكائهم، ولا يستقيم مع علمهم**»(عبود، ٢٠٠٢).

وقد سبق للمفكر المغربي محمد عابد الجابري تناول هذه القضية بحكمته ورؤيته النقدية المضيئة، وذلك عندما كان يتأمل زيف المثقفين العرب وقصورهم وانصرافهم عن الممارسة النقدية الحرة للثقافة في كتابه (تكوين العقل العربي). وقد تحدث عن الضحالة الثقافيّة لديهم والقصور المعرفي في تكوينهم، إذ يقول «الحقيقة لدى كثير من المثقفين العرب، وكثير من الباحثين والكتاب هي، ما يقوله آخر كتاب قرؤوه، وربما آخر حديث سمعوه، وهذا يدل على

رسوخ الاستعداد للتلقي وغياب الروح النقدية في نشاط العقل العربي المعاصر» (الجابري، ١٩٨٨، ٤٤).

وتصف دلال ديب الانتشار الكبير للأمية الثقافية في لبنان وفي العالم العربي قائلة: «نجد حولنا في لبنان والدول العربية أناساً، وعددهم ليس بقليل، من بين الحاصلين على شهادات جامعية ولكن غير ملمّين بأولويات المعرفة والثقافة، إضافة إلى السطحية الشديدة في معلوماتهم العامة، حتى تكاد معلوماتهم تقتصر على نطاق عملهم المهني فقط ولا تخرج عنه (طبيب ـ مهندس ـ محام ـ الخ). فإذا خرج الحديث إلى مواقع لا تتعلق بمجال تخصصه، ولكنها ذات عمق ولو بسيط، تجد هذا الشخص عاجزاً عن توفير إجابة أو رأي» (ديب، ٢٠١٩). وتؤكد ديب في هذا السّياق أيضًا على أهمية الخروج من الأفق الضيق للتخصص العلمي والانطلاق إلى رحاب الثقافة الإنسانية فتقول: «حتى لو كنا حقاً نعيش عصر التخصصات بل وفي أدق التخصصات، هذا لا يمنع من سعي الفرد للإلمام بمواضيع الثقافة خارج اختصاصه، ومتابعة أحداث العالم وتطوراته في الأدب والموسيقا والرسم والسينما، إضافة إلى الأحداث السياسية والاقتصادية» (ديب، ٢٠١٩).

ويصف مصطفى عبد الغني هذه الوضعية ويقارنها بين واقع انتشار الأميَّة الأبجدية والأمية الثقافية، فيقول: «ومع أهمية وخطورة انتشار الأميَّة الهجائية التي تمتد لتحتل مساحات شاسعة من العقل العربي (تزيد على ٢١٪) فإنَّ الأميَّة الثقافية تمتد في مساحات أكثر شراسة وأشرس وضعا في العقل العربي المعاصر إلى مسافات بعيدة، إنهم أصحاب الأميَّة الثقافية التي ابتليّ بها كثير من متعلمينا ومثقفينا» (عبد الغني، ٢٠١٨).

وتبين الدراسات الجارية أنَّ الأميَّة الثقافية تتفشى بمقاييس غير مسبوقة ومخيفة في العالم العربي. وتتمركز هذه الأميَّة الثقافية بين حملة الشهادات العلمية، كنتيجة طبيعية لنمط التعليم التقليدي الذي يعتمد على المقررات الدراسية الرسمية أو الأكاديمية التي تفتقر إلى البعد الثقافي والإنساني، فخريجو الجامعة في

الغالب يعانون من الأميَّة الثقافية، إذ قلّما يطالعون أو يتابعون التطورات العلمية والفكرية في مجالات اختصاصاتهم.

ويمكن الإشارة في هذا السياق إلى دراسة الشاعر العراقي هاتف جنابي «حول الأميَّة الثقافية في العالم العربي» التي تؤكد «على حضور الأميَّة الثقافية في مختلف المؤسسات الفكرية العربية ولا سيَّما المؤسسات الرسمية فيقول: «لا توجد مؤسسة عربية رسمية ثقافية واحدة تنأى بنفسها عن الأميَّة الثقافية، بما في ذلك الاتحاد العام للأدباء والكتاب العرب الذي تحوّل ومنذ سنوات طويلة (بغض النظر عن وجود بعض الشرفاء فيه) إلى منتجع للتقليد وأداة من أدوات السلطات العربية» (جنابي، ٢٠٠٥). نعم، هي الحقيقة التي يفرضها الواقع في مختلف تجلّياته الثقافية في عالمنا العربي المحكوم بالجهل والتسلط.

ويقدّم الأديب والروائي الحبيب الدائم ربي أمثلة ملموسة محسوسة عن الصورة المشوهة للأمية الثقافية المنتجة بواسطة الجامعات العربية مثل: «**مهندس زراعي لا يعرف شراء بطيخة أو رمانة اعتمادا على المراجع النظرية التي بنى عليها بحث تخرجه، طبيب بيطري يغشه شخص أمي في كبش بمناسبة العيد، وهي ليست المرة الأولى على أية حال لأنه لا يعرف انتقاء فرّوج فبالأحرى اقتناء كبش، أستاذ رياضيات يستعين بخدمات شخص- لم ير المدرسة في حياته قط -في تقسيم أرض على الورثة حسب أسهم معلومة، بحيث يكتفي مدرس الرياضيات والهندسة بإمساك الحبل بينما يتولى البدوي الأمي القسمة والضرب والطرح**» (ربي، ٢٠١٩). **ويتابع الدائم ربي رصد هذه الأميَّة الثقافية المنتجة أكاديميا، ويذكر في هذا السياق** أنَّ طالبة جامعية مجازة في اللغة والآداب، بميزة، تلجأ إلى كاتب عمومي، هو في الواقع تلميذ مطرود من الإعدادية ليكتب لها طلبا للعمل أو اجتياز مباراة، شاعر، يدبج القصائد على اليمين وعلى الشمال وبفصاحة لا يحسد عليها، دون دراية بأبجديات النحو والصرف ناهيك عن العروض والبلاغة وكتابة الهمزة حتى. ويذكر الكاتب عشرات الأمثلة المضحكة

المبكية التي تؤكد، بالأدلّة المفحمة، على الحضور الكارثي للأمية الأكاديمية في عالمنا العربي (ربي، ٢٠١٩).

ويصف الباحث علاء أبو زينة سمات وخصائص الأكاديمي المصاب بآفة الأميَّة الأكاديمية فيقول: «عرفنا في خبرتنا «أساتذة» جامعيين يفعلون ما يلي: يفتحون الكتاب المقرر ويقرأون عليك، أو عنك، وحسب؛ أو يصحبون إلى القاعة دفتراً مهترئاً من استعماله نفسه ٢٠ سنة، ويملون عليك «التلخيص» -خلاصة المقرر- حتى لا يتعبوا أنفسهم ويتعبوك في النقاش والأخذ والردّ. عظيم! هؤلاء السادة «الخبراء» في حقولهم، هم الذين يصفهم أستاذ الإنسانيات الأميركي، مايك روز بأنهم «... لا يفكرون عادة في الذهاب فيما وراء عرض موضوعاتهم إلى التنمية الفكرية للطلبة الجامعيين أمامهم، بغية تحسين الطريقة التي يتعلمون بها ويشكلون معنى للعالم» (أبو زينة، ٢٠١٣).

ومثل هذه الأمثلة المروية من قبل أدباء ومثقفين لا تُعَدُّ ولا تحصى، وربما تحتاج إلى مجلدات ضخمة. وما يعزز هذه الأمثلة التراجيدية بعض الدراسات والأبحاث الجارية في هذا المجال. وفي هذا المقام يورد الكاتب محجوب آدم بأنه تقدم في مصر أكثر من (٢٠٠٠) من خريجي الجامعات للعمل مذيعين ومترجمين ومحررين؛ ولم ينجح واحد منهم في الاختبار، مع أنَّ الأسئلة كانت تدور حول المعلومات العامة. وذكر أنَّ إجاباتهم حملت العجب العجاب، منها أنَّ إنجلترا عاصمة بريطانيا، ومنابع نهر النيل تبدأ من دلتا مصر، والسد العالي أنشئ بعد حرب أكتوبر ١٩٧٣م (آدم، ٢٠١٧).

ويبين استطلاع أجرته صحيفة الرأي العام الكويتية على مجموعة من الشباب لقياس مستوى ثقافتهم، أنّ هؤلاء الشباب لديهم معلومات جيدة عن الممثلين واللاّعبين وعروض الأزياء والموضة، ولكن معلوماتهم تنحدر كثيرًا في قضايا الفكر والسياسة والثقافة، لقد أعلن ٥٩٪ من أفراد العينة بأنَّ كوفي عنان حارس مرمى منتخب الكاميرون، وبعضهم قال إنه منظر شيوعي، في حين لم يتعرف إلى

عمله الحقيقي أميناً عاماً للأمم المتحدة سوى ٢٣ بالمئة. وفي سؤال عن وظيفة المفكر الكبير روجيه غارودي، أجاب ١٦٪ من أفراد العينة أنه لاعب في منتخب فرنسا ١٩٩٨، في حين لم يتعرف إليه سوى ٢٣٪ من الشباب، أما الشيخ أحمد ياسين زعيم حركة حماس فقد عده الأغلبية أنه شقيق الممثل الكوميدي إسماعيل ياسين (آدم، ٢٠١٧).

ولا تكاد توجد دولة في العالم «إلا ولديها معاناة بشكل ما أو درجة ما من درجات الأميَّة الثقافية. فالفرنسيون يشكون ويضجون من انحدار ثقافة الطالب الجامعي إلى مستويات اعتبرتها صحيفة لوموند «مرعبة». كما تزخر الصحف الأميركية بالعديد من الإحصاءات التي تذهب نفس المذهب» (النجار، ٢٠١٥).

وفي مقارنة لحالنا الثقافي مع الوضع في الغرب، يقول الأستاذ حسين الوحيلي: إنّ «أوجه المقارنة تزداد تباعدا عندما تصل هذه الأميَّة الثقافية إلى الدراسات الأكاديمية ومستوى الأساتذة والطلبة على حد سواء. ففي الغرب -كما يعلم الجميع- معايير صارمة لمنح الشهادات الثانوية والجامعية، ولا يمكن أنَّ ينحط مستوى التعليم إلى ما دون هذه المعايير وإلا تحول الغرب أو بعض دوله إلى دولة من العالم الثالث تستطيع أنَّ تتحايل على نفسها فتنشئ عدة جامعات وأكاديميات ثم تستورد المهندسين والأطباء الأكفاء من الخارج، وذلك عين ما يحدث في بلادنا وبقية البلدان العربية» (النجار، ٢٠١٥).

٦ـ الأميَّة الثقافية في الوسط الأكاديمي:

تعاني الأكاديميات العربية في أغلبها من ظاهرة الأميَّة الأكاديمية التي تتفشى على نطاق واسع في كثير من الجامعات والمؤسسات العلمية الأكاديمية، وغالبا ما تصيب الأميَّة الأكاديمية الأساتذة الجامعيين الحاصلين على شهادة الدكتوراه الذين يعانون من نقص كبير في مستوياتهم الثقافية والفكرية. وتنجم هذه الظَّاهرة عن وجود قطيعة بين هؤلاء الأساتذة وبين ثقافة الفكر والحياة. وقد

بينت بعض الملاحظات أنَّ فريقا كبيرا من الأساتذة الجامعيين ينقطعون عن البحث العلمي والمطالعة والإنتاج منذ اللحظة التي يحصلون فيها على ترقياتهم العلمية. وغالبا ما تكون الأبحاث العلمية التي قدموها سابقا للترقية أبحاثا شكلية مفرغة من أيّ مضمون حقيقيّ أو قيمة علمية تذكر.

غالباً ما يتم تعريف المثقَّف الجامعي الحقيقي بأنه هو الأكاديمي الذي يعرف كل شيء ممكن عن الاختصاص الذي يعمل فيه، وهو التخصُّص الدقيق الذي أعدّ له، وهو الأكاديمي الذي يعرف شيئا ما عن كل شيء ممكن ليستطيع أنَّ يستكمل حضوره الإنساني والأكاديمي على نحو ثقافي تنتفي فيه صفة الأميَّة الثقافية (النجار، ٢٠١٥).

وهذا يعني بالضرورة أنَّ يكون المثقَّف الأكاديمي حاصلا على معطيات الثقافة الفكرية الضرورية للحياة الأكاديمية الفاعلة في عملية البناء الحضاري. والمشكلة أنَّ كثيرًا من الأكاديميين العرب وغيرهم يتحركون ضمن دوائر اختصاصاتهم الضيقة دونما توسّع أو تعمّق ثقافي، ومع أهمية التخصُّص والتعمق فيه، فإنه، نعني، التخصص، لا يمنحهم سمة الحضور الثقافي أو صفة المثقف، فالأكاديمي المثقَّف يجب أنَّ يتشكل على نحو ثقافي، وأن يكون واسع الاطلاع ويمتلك القدرة على توظيف النقد والإبداع الفكري ممارسة وتنظيرا.

فالأكاديمي، كما يفترض، يحتاج كي يكون أكاديميا مثقفاً بحقّ إلى أنَّ يمتلك جناحي طائر، يتمثل الأول في المعرفة العلمية في مجال الاختصاص، ويأخذ الثاني صورة الأكاديمي الموسوعي الذي يأخذ بأطراف العلم والثقافة بالقدر الذي يستطيعه، ولا تكتمل صورته الثقافية إلا إذا تحولت هذه الطاقة الثقافية إلى ممارسة عملية وأخلاقية في آن واحد، إذ لا يكفي للأكاديمي أبدا أنَّ يمتلك ثقافة، بل يجب أنَّ تتجلى هذه الثقافة أيضًا في فعل الممارسة والتأثير عبر الأعمال الثقافية والمحاضرات والندوات الفكرية. ويمكن لهذا الأثر أنَّ يتجلى في ممارسته التدريسية مع طلبته فيؤثر فيهم ثقافيًّا وعلميا في آن معا، فيعمل على استنهاض

الوعي النقدي والتنويري في نفوسهم، ويشوّقهم إلى الاطلاع الفكري، ويطور ذائقتهم الثقافية والفكرية في مختلف جوانب الحياة الإنسانية.

وهنا يجب أنَّ نلفت الانتباه أيضًا إلى أنَّ الأكاديمي المثقَّف لن يكون مثقفاً أيضًا مهما حاول دون التعمق في اختصاصه العلمي بالإضافة إلى تحصيله الثقافي الحر الخارج عن التقاليد الأكاديمية الصارمة. فالثقافة لا تعطي للأكاديمي سمة المثقَّف ما لم يمتلك القدرة على الخوض في مجاله العلمي خوضا علميا بعيد المدى والأغوار. وهذا يعني في النهاية أنَّ الأكاديمي الحقيقي يجب أنَّ يكون بارعا في اختصاصه العلمي فاعلا ومنتجا في المجال الثقافي والفكري ليستطيع أنَّ يحلق في أجواء العلم والثقافة، ومن دون ذلك فإنَّ الأكاديمي لا يمكنه أبدا أنَّ يحلّق بجناح واحد أو بجناحين مكسورين ضعيفين، كأن يكون الأكاديمي ضعيفا في اختصاصه العلمي وضعيفا في الوقت نفسه في المجال الثقافي.

ومن المؤسف جداً أنَّ كثيرًا من الأكاديميين العرب اليوم، إنَّ لم نقل معظمهم، لا يستطيعون التحليق في عالم الفكر والثقافة، لأنَّ أجنحتهم المتكسرة لم تنم كفاية للتحليق في أجواء هذا العالم الأكاديمي الذي يفيض بأوكسجين المعرفة ونسائم الحرية وعواصف التحدي الأخلاقي. فمعظم الأكاديميين العرب المعاصرين لم يستطيعوا الحضور العلمي الإبداعي في اختصاصاتهم العلمية الدقيقة، وذلك في الوقت الذي لا يمتلكون فيه الطاقة التنويرية النقدية في مجال الثقافة والفكر والحياة الثقافية.

فالأمّية الثّقافيّة في الوسط الأكاديميّ، كما أسلفنا، تتجلّى بوضوح في عجز الأستاذ الجامعي عن تحقيق التّفاعل الفكري والثقافي في الوسط الجامعي وفي المجتمع، وتتمثل في ضعف القدرة على تحقيق وتيرة نوعية في مجال الإنتاج العلمي، كما في مجال التواصل الفعال مع الذّات ومع الآخر، وعدم القدرة على مواكبة مستجدات المعرفة الإنسانية الحيَة في مختلف جوانب الحياة الإنسانية، والعجز عن التجاوب المعرفي والأخلاقي مع معطيات الحضارة ومنجزاتها الإنسانية.

وتتمثل هذه الأميَّة في سمات التعصب التصلب الفكريّ وهيمنة اللامبالاة، وضيق الأفق مع غياب الإبداع، وفقر الإنجازات في ميدان التخصُّص وغياب الإبداع في المجال الثقافي والمعرفي.

ولا حرج، برأينا، في القول: بأنَّ الأميَّة الأكاديمية تنتشر في صفوف الأكاديميين العرب انتشار النار في هشيم العشب ورميم الخشب، وما يذهل ويخيف في حياتنا الاجتماعية والثقافية المعاصرة أنّ كثيرًا من أصحاب الشهادات العليا والألقاب العليّة يعانون من حالة ذهنية عدمية وفراغ ثقافي مخيف، وليس أدلّ على ذلك من أنّك ما إنَّ تدخل في حوار مع بعضهم، أو كثير منهم، حتى تكتشف حجم المأساة الثقافية، فترى بأمّ العين هول الافتقار إلى الثقافة الحقيقية والمعرفة العلمية. وقد تسمع بوضوح ضجيج الأفكار الخرافية وعجيج التصورات الهوامية التي تصول وتجول في فضاء من الجهل والأوهام والتعصب الذي يتحرّك في عقول كثير من أساتذة الجامعة اليوم، الذين يعانون من غياب مخيف ومروّع لكل أشكال التفكير الموضوعي والتأمل النقدي في مختلف قضايا الكون ومظاهر الحياة والوجود. إنهم يعانون من حالة خصاء ثقافية مهولة شاملة، ضَمُر فيها العقل إلى حدوده المجهرية، وتضاءل المنطق إلى حدّ الغياب والتلاشي، وتضخم فيها الوهم إلى حدوده الكونية، وانتشى فيها التخريف إلى حدوده الجارفة. إنها حالة شاملة من الاستلاب الذهني والاغتراب الثقافي الدوغماتي التي ضربت عقول هذه الفئة من الأكاديميين العرب المعاصرين.

وتأخذ هذه الظَّاهرة اليوم أبعادا عالمية تتكاثف في كثير من بلدان العالم الثالث وفي بعض أنحاء العالم المتقدم، وهذا الأمر يجد صداه في كتاب فوريدي المعروف (أين ذهب كل المثقفين؟) وفيه يطرح مسألة تحجيم دور المثقَّف الأكاديمي وتراجعه وانفصاله عن الثقافة الإنسانية الفاعلة بقوله: «**بعد أنَّ كانت الجامعات في الماضي بؤرة إبداعية وثقافية، أصبحت اليوم مكاناً يضم الأذكياء رفيعي التعليم، وأكاديميين مهنيين، لكنهم بالتأكيد لا يعدون ضمن الطبقة المثقفة المؤثرة**» (أحمد، ٢٠١٨).

وحينما ندقق النظّر نجد أنّ الأكاديمي في العالم العربي يعاني اليوم إكراهاتٍ شديدةَ الوطأة بتعسفها، ثقيلة الوقع بمطارقها في فضاء الحياة الأكاديمية والشروط الاجتماعية للوجود. ومع ذلك فإنَّ عليه أنّ يواجه كلّ هذه التحديات التي فرضت عليه نوعا من الانكفاء الثقافي، ووضعته في أقفاص من الحصار المستمر، ولاسيَّما هذا النمط من الحصار الذي يواجه الفكر ويقمع الفلسفة في الفضاء الثقافي الأكاديمي العربي. وقد نجم عن هذا الحصار الشامل إصابة الأكاديمي العربي بالجمود الذهني، والتصدع الأخلاقي، فتحول إلى كتلة صماء من الفراغ الثقافي والإنساني. وهو واقع سجّله بوسريف بوضوح ودقّة في قوله: «**يعيش المثقَّف الجامعي في الجامعة التي فيها وُلِدَ، وفيها نَشَأَ، وعَقْلُه أصْبَحَ أسِيرَ اخْتِصاصٍ ضَيِّقٍ ومُغْلَقٍ، ولَمْ يَعُدْ يَقْبَلِ التَّوَسُّعَ، أو الخُرُوج من الحَقْل الذي أَنْبَتَه، إلى غيره من الحُقُول التي يراها بَعِيدَةً عنه، أو تُشَوِّش اخْتِصاصَه، وتُبَلْبِله، أو رُبَّما تُزَعْزِع أسْوارَهُ التي أَسَرَ نَفْسَه داخِلَها، والتي من ورائِها يَنْظُر إلى الكَوْنِ، بدُونَ أنَّ يكونَ طَلِيقاً، يُواجِه الرِّيحَ بما يَكْفِي من مجادِيف، مهما كانتْ طبيعَة اللُّجِّ، أو عُلُوّ المَوْج**» (بوسريف، ٢٠١٦). وقد وعبر المفكر الكبير إدوارد سعيد عن ظاهرة انغلاق الأكاديمي على نفسه، والذوبان في أوهامه العلمية بالقول: «**إن المثقّف الأكاديمي اليوم أصبح أستاذ أدب منغلقا على نفسه، لا يستهويه التعاطي مع العالم الأبعد من حدود حجرة التدريس. وأمثال هذا الأكاديمي ممن يكتبون كلاماً مملاً، ومبهماً، ومقتصراً على فئة قليلة، ومتنافياً مع العصرية، غرضه الأساس التقدم الأكاديمي لا التغيير الاجتماعي** » (يونس، ٢٠١٨).

ولا يمكننا اليوم الاعتماد على إحصائيات تحدد مدى انتشار ظاهرة الأميَّة الأكاديمية في الجامعات العربية أو غيرها، لأنّ الكشف الإحصائي عن كثافتها ومدى حضورها أمر يتجاوز قدرة الباحثين والدارسين، فالموضوع معقّد بل هو في منتهى التعقيد، ولاسيَّما أنه لا يوجد اتفاق واضح بين المفكرين على مفهوم الأميَّة الثقافية، وهو إنَّ وجد، فإنه لمن الصعوبة بمكان تصنيف أساتذة الجامعة وفقا لهذه المعايير. فالقضية تحمل في جوانبها تبعات معنوية كبيرة؛ فهي

نوعية في جوهرها، معقدة في بنيتها، حساسة جداً عند تأمّلها، إذ لا نستطيع أنّ نعلن بصورة إحصائية مقننة عدد هؤلاء الذين يعانون من هذا الداء الخطير في جامعاتنا ومؤسساتنا التعليمية. فالإحصائيات الجارية في التعليم العامّ تدلّنا على عمق واتساع ظاهرة الأميَّة في المجتمع، ولكن يصعب جداً إحصاء هذا الأمر في مجال الأميَّة الثقافية المتجذّرة في المجتمع والجامعات. ومع «**أننا لا نمتلك رصدا دقيقا لمدى تفشي الأميَّة الثقافية في الوطن العربي إلا أنَّ المراقبين لا يسعهم إلا وصف الأمر بالبشاعة والشناعة والكارثية**»(النجار، ٢٠١٥).

والأخطر من ذلك كله أنَّ الأميَّة الثقافية لا تسود في أوساط العامة من الناس وخريجي المدارس، كما يقول الباحث محمد عبد العزيز ربيع: «بل تتفشى في صفوف كافة فئات المجتمع العربي، فالأغلبية الساحقة من خريجي الجامعات العربية ومعظم أساتذة المدارس، والكثير من أساتذة الجامعات والقيادات التقليدية والعاملين في المجالات الثقافية والاجتماعية والسياسية والإعلامية والاقتصادية يعانون من الأميَّة الثقافية» (ربيع، ٢٠١٨، ٧٥). فكثير من أساتذة الجامعات لديهم تخصّصات دقيقة لكنهم انغلقوا على أنفسهم في زاوية التخصص، وابتعدوا عن الأخذ بمفاهيم الحياة المختلفة وتمثلها، الأمر الذي جعلهم غير قادرين على مواكبة الحياة ومواجهة تحدياتها، فهم يتعمقون في مجال تخصصهم لكنهم يجهلون أبجديات التعامل مع الحياة وفهمها بمكوناتها الثقافية (النجار، ٢٠١٥).

وهذا هو الأمر المخيف الذي يؤكده عبد الله القفاري، إذ يرى أنَّ الواقع يؤكد حضور هذه الظَّاهرة في وسط الأكاديميين. ويرى أنَّ الأميَّة الثقافية منتشرة بين حملة شهادات الدكتوراه في العالم العربي. ويجمل ذلك كلّه في قوله: «إن التخصُّص المهني والتحصيل العلمي لا يصنع وحده مثقفاً، ولا حتى القراءة الدائبة دون منظومة تجعل القراءة والاطلاع عملاً محرضاً للعقل وإعادة النظر والتفكير النقدي المستمر.. بما يؤدي للارتقاء بالوعي، الذي يُمكِّن الفرد من رؤية المجتمع وقضاياه من زاوية أوسع، ومن تحليل تلك القضايا على مستوى نظري متماسك» (القفاري، ٢٠١٨).

ويرى الكاتب الجزائري كرايس الجيلالي أنّ المجتمعات العربية مصابة بداء الجهل، وهو «جهل تطور وانتقل من الأميَّة التي فرضتها الظروف الاستعمارية، إلى أمية من نوع آخر.... لا أقصد أمية المتعلمين، بل أمية الجامعيين الأكاديميين، وهي أخطر أنواع الأمية، والجهل الذي نعاني منه اليوم، وهو في طريق الانتشار والاتساع، وهو جهل يلتهم في كل يوم المزيد من الأكاديميين المزيّفين، وفي كل يوم يتم الإعلان عن تتويج دكتور جديد لكن في حقيقة الأمر هو أمي جديد يختبئ وراء حرف الدال الذي لن يفارق اسمه حتى يوم رحيله» (الجيلالي، ٢٠٢٠).

ويطلق المفكر السعودي عبد الله السعوي صفة الجهل المقنع على الأميَّة الأكاديمية، إذ يقول: «أقصد بالجهل المقنع هنا، هو ذاك الذي يحمل صاحبه شهادة دراسية عليا، ماجستير - دكتوراه، وقد يتجاوز إلى أعلى درجة في السلم الأكاديمي، ولكنه مع ذلك لا يقارب مستوى الوعي في مفهومه المعرفي، الإثرائي، بل يعيش في غيبوبة من الجهل، على نحو يشي بأنَّ الوعي المعرفي كمفهوم بات يفقد في هذا السياق كل مصداقية المعنى ودلالته» (السعوي، ٢٠٠٤). وهذا الجهل في منظور السعوي ليس حالة فردية، بل يأخذ مداه في صورة ظاهرة اجتماعية ضاربة الجذور، ويعني بذلك أنَّ الأميَّة الثقافية في الوسط الأكاديمي بدأت بالانتشار بقوة في الفضاء الأكاديمي وفي مختلف الأكاديميات العربية دون استثناء. ويؤكد السعوي في هذا السياق على أنّ الشهادة الدراسية لا تمنح صاحبها حصانة ضد وباء الجهل، ولا تكسبه مناعة تنفي عنه ما يسمّى بالأمية، ولكنّ وجه الخطورة في هذه الشهادات أنها تستخدم كأقنعة «تحجب حقيقة الذات المسكونة بسلطة الجهل، بوصفه - في هذا السياق - الكائن الملهم لها باستمرار » (السعوي، ٢٠٠٤).

وقد دفعت هذه الوضعية الثقافية العدمية وزير التعليم العالي الأردني وليد المعاني إلى قرع أجراس الخطر بتصريحه المشهور، في لقاء له مع التلفزيون الأردني في سبتمبر من عام ٢٠١٠، قائلا « **هنالك أساتذة جامعات كان يجب ألاّ يسمح لهم بدخول أبوابها**» (أبو رمان، ٢٠١٠). وهو يشير بذلك إلى عدم أهلية هؤلاء

الأساتذة وعدم تمكّنهم علميا أو ثقافيًّا من مواكبة الحياة الأكاديمية. ويصف الشاعر المغربي المعروف صلاح بوسريف تفشي الأميَّة الثقافية في الجامعات العربية بكثير من التفصيل، إذ يقول:

« فالجامِعَة عندنا، امْتَلأتْ بكثير ممَّن لا يَعْمَلُون، لا يبحثون، لا يكتُبون، لا بالمعنى السقراطي المُتَحرِّر من قيود «الأكاديمية» وأسوارها، ولا بالمعنى الأفلاطُوني، المنضبط لأسوار الجامعة وقيودها، وهؤلاء، هُم «من يؤْذِيهِم أنَّ يعمل النَّاس». فمن هُم هؤلاء إذن، وما الذي يُلَقِّنُونه للطَّلَبَة، ومن أين تأتي أفكارُهُم، إذا كانت لهُم أفكار، وهل دَخَلُوا الجامِعَة بمشاريع وأطاريح وأفكار، ماذا يحملون في رؤُوسهم، وكيف يفهمون عمل الجامعة، ودورها، وعلاقة الجامعة بالمجتمع، والمهام التي ينبغي أنَّ تلعبها في التغيير، والتثوير، وفي إعادة ابتكار المفاهيم، ومناهج الدراسة والبحث، رغم وُجود الأسوار؟» (بوسريف، ٢٠١٦).

وهكذا عمّت التّفاهة والسطحيّة وسادت روح الادّعاء الأجوف، وتدهورت الحياة الجامعيّة، وباتت روحا بلا جسد، حتّى أصبح العلم «اليوم صوراً وألقاباً، وأفرغ من جوهره ومحتواه، ترى الرجل يحمل مؤهلاً أكاديمياً عالياً يسرده لك في سطر ونصف، فهو: الأستاذ الدكتور. دكتور، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، أستاذ مادة كذا وكذا، في جامعة كذا وكذا، الحاصل على زمالة جمعية كذا وكذا، وهكذا وهكذا ... الخ، أما جوهر العلم والفكر فتفاجأ بقدراته وهشاشتها» (أبو هاشم، ٢٠٠٥).

ولا يتردد أبو هاشم في أنَّ يعلن أمية الأكاديمي الجامعي من خلال التساؤل عن الأسباب التي أدت إلى ذلك بقوله: «لماذا وصلنا إلى ما وصلنا إليه من أميَّة الأكاديمي وعدم ثقافته؟ ويجيب مستأنفا: «السبب هو: ترك العلم بعد الظفر بالشهادة أو المنصب، ويصبح البون شاسعاً بين الدكتور وبين العلم، هذا إنَّ كان قد تعلم في البداية من حصوله على الشهادة، أو قل وهو يحضر للشهادة، أو قل وهو يتلقى الشهادة» (أبو هاشم، ٢٠٠٥). ثم يتابع أبو هاشم فيشير إلى مخاطر

هـذه الظّاهـرة ودورهـا التدمـيري في المجتمـع بقولـه: «هـؤلاء الدكاتـرة كان ينبغـي أنَّ يكونـوا شـعلة نـور يضيئـون الطريـق، ويتركـون بصماتهـم عـلى العلـم والثقافـة، ولكـن وللأسـف، أصبحـوا معـاول هـدم للتعليـم العـالي وللثقافـة، همهـم تحصيـل ريـع المـلازم، والكتب، والملخصـات، والمستنسـخات، والممسـوخات، عن أصولها غـير المتسلسـلات» (أبو هاشـم، ٢٠٠٥).

وعـلى صعيـد الأنشـطة الثقافيـة والاجتماعيـة والسياسـية، «تجدهـم أقـل النـاس مسـاهمة في المجـال الثقـافي والاجتماعـي، همهـم الحصـول عـلى الترقيـات مـن خـلال كتابـة بعـض الورقيـات الركيـكات الموسـومة زعـماً بالمحكمـة أكاديميـاً، وهـي في أغلبهـا لـو أرسـلت لأي نـشرة في مؤسسـة علميـة تحـترم نفسـها لرفضـت؛ لضعفهـا وركاكتهـا ورطانتهـا وعـدم بلاغتهـا، وخطأ صياغتهـا، ولكن الأمر فيـه مجاملة أكثر مـن الحقيقـة، مع إدراكـي لجدية بعض الدراسـات المحكمة» (أبو هاشـم، ٢٠٠٥).

ويرصـد حميـد يونـس المنحـى الانتهـازي في هـذه القضيـة، وانقطـاع الصّلـة بـين الأكاديمـي وطلـب العلم لذاتـه، مؤكّدا بذلـك الصورة القاتمـة للأكاديميين العرب إذ يقـول: «كثـير مـن الأكاديميـين العـرب يتعاملـون مـع البحوث لأجـل التحصيل الوظيفـي، و«الشـهاداتوي»، والارتقـاء بالراتب، وزيادة العـلاوات والترفيعات لا أكثر. ولذلـك نجـد الكثـير من المثقفـين أكاديميـين، وليـس الكثير مـن الأكاديميين مثقفين» (يونـس، ٢٠١٨).

ولا يتوانـى أحمـد برقـاوي عـن إطـلاق صفـة الجهـل عـلى طبقـة مـن الأسـاتذة الجامعيـين وهـو إذ ذاك يميـز بـين الأكاديمـي المحـترف وبين الأسـتاذ الأمي الجاهل الـذي مـن شـأنه تدمـير المعرفـة الأكاديميـة إذ يقـول: « **الأكاديمـي المحـترف الـذي يتابـع اختصاصـه بكلّ جديـده، ويقدّمه لطلابه عـلى أكمل وجه، يقـدّم خدمةً جليلةً لهـم. لكـنّ الطامـة الكـبرى، إذا امتـلأت الجامعـة بجمهور مـن «الأسـاتذة» الذين لا علاقـة لهـم بالحيـاة المعرفيـة الأكاديميـة، ويحملـون كميـة مـن الجهـل تكفـي لتدمـير الحيـاة الجامعيـة كلّهـا**» (برقـاوي، ٢٠١٨).

وهـذه الصـورة تأخـذ طابعـا تراجيديـا عنـد صـلاح بوسريـف الـذي يصـف الأسـتاذ الجامعـي بالمثقـف التبريـري أو المثقَّـف الببغـاء، حيـث يقـول: « كثيرة ومتنوعـة إذن، هـي الوجـوه والأقنعـة، التـي باتـت تطبـع المثقّـف العـربي فالسـاحة العربيـة تفيـض بأطياف من المثقفين فهناك: «المثقف التبريـري الذي لا ينتج أفكارا، بقـدر مـا يعمـل على تسـويغ أفكار الآخرين»، وهـو نموذج الأسـتاذ الجامعي أو فيما اسـميه شـخصيا **بالمثقـف الببغـاء، الذي يعيد إنتـاج واجترار نفس الأفكار والمناهج والنظريـات منـذ تعيينـه في الجامعـة قبـل ٢٠ سـنة إلى اليـوم، هـذا النـوع في مغربنـا الراهـن مـا زال يعيـش في كهـف أفلاطـون (الأكاديميـة)، فالجامعـة أصبحـت بسـببه اليـوم تعيـش خارج الفكـر والثقافة (بمفهومهـا الأنثروبولوجي عنـد إدوارد تايلر)، لأنهـا أصبحـت تقتـات وتعيـش عـلى مـاضي هـذه الثقافـة، التـي ليسـت هـي نفسـها الموجـودة اليـوم في واقعنـا الثقـافي العـربي، إلى المثقَّـف التبشـيري أو الداعيـة، الـذي يحتكـم في أفكاره للمرجعيـة الدينية**»(بوسريـف، ٢٠١٦).

فالأميـة الأكاديمية تعنـي في جوهرهـا أنَّ يتحـول الأكاديمـي مـع دورة الزمـن إلى كائـن جاهـل بقضايـا الثقافـة والحيـاة، وعـلى هـذا النحـو يأخـذ الجهـل صـورة العلـم، ويلبـس الجاهـل لبـوس العـالم. وهـذا هـو الأمـر الـذي يشـكل خطـراً داهمـاً عـلى الحضـارة والوجـود والثقافة في المجتمـع، وهـذا مـا يحذرنـا منـه أمـين الـزاوي عندمـا يقـول: «لكـن أنَّ يأخذ الجهل شـكل العلـم، وأن يأخذ الجاهـل صورة العالم، وأن يكـون الجاهـل حامـلا للقـب دكتـور يشـتغل في مؤسسـة جامعيـة عريقـة أو في معهـد عـال، **فهـذا هـو الغريـب والمخيـف في مجتمعاتنا العربيـة» (الـزاوي، ٢٠١٨)**. **إنَّ الخطـر الكبـير عـلى أيّ مجتمـع هـو أنَّ يصبـح «المتعـالم» «جاهـلا» مقدسـا، وجهل المتعـالم أكثـر خطـورة عـلى المجتمـع مـن الجاهـل**، وأخطـر من ذلـك حين يكـون هذا المتعـالم يعيـش في مجتمـع كالمجتمـع العـربي أو المغـاربي الـذي اكتسـحته كل مظاهـر الفقـر والأميـة والخرافـة (الـزاوي، ٢٠١٨).

يخبرنـا الحبيـب الدائـم ربي «أن جيمـس تريفـل أورد في كتابـه «لماذا العلـم؟» الصـادر باللغـة الإنجليزيـة سـنة ٢٠٠٨ واحـدة مـن القصـص الطريفـة التـي **رواها**

لـه أحـد أصدقائـه بخصـوص دكتوريـن جامعيـين تجادلا بشـأن عـدد الأسـنان في فم الفـرس. ولأنهـما كانـا عـلى طـرفي نقيـض في مرجعياتهـما، إذ إنَّ **أحدهمـا كان يسـتند إلى مـا قالـه القديـس أوغسـطين وآبـاء الكنيسـة، في الموضـوع، والآخـر يعتمـد عـلى آراء أرسـطو وفلاسـفة اليونـان، فقـد اختلفـا اختلافـا شـديدًا حـد العـراك. وبينـما همـا يتسـاجلان وقـف شـاب بسـيط في القاعـة قائـلا: «يوجـد حصـان في الخـارج، لِمَ لا نفكـر في مجـرد النظـر إليـه؟»** حينهـا تجمهـر مـن كان بالقاعـة وأوسـعوه شـتما وضربـا طارديـن إيـاه مـن حظـيرة «أهـل العلـم»، عاتبـين عـلى لجنـة التنظيـم السـماح لـ «الدهمـاء» بالولـوج إلى مثـل هـذه الفضـاءات العلميـة «المحترمـة» (ربي، ٢٠١٩).

ويعقـب الحبيـب الدائـم ربي عـلى هـذه القصـة بقولـه: «قـد لا تكـون هـذه القصـة صحيحـة، ولكـن الجديـد فيهـا أنهـا لم تقـع في العصـور الوسـطى لدى السـوكولائيين للتوفيـق بـين الفكـر الإغريقـي والمسـيحية، وإنـما حدثـت- إنَّ حدثـت فعـلا- وتحـدث باسـتمرار في عصرنـا هـذا، الـذي مـا يـزال فيـه بعـض «العلـماء» يرجمـون بالغيـب في بعـض القضايـا التـي لا يحتـاج الواحـد منـا- نحـن البسـطاء- لفهمهـا إلا معاينتهـا بالعـين المجـردة وخـارج قاعـات الـدرس وتحصيـل «العلـم». **والمشـكلة أنَّ بعـض العلـماء صـاروا بفعـل هـذا «التقوقـع» أكثـر جهـلا مـن عامـة النـاس، ليـس في قضايـا الحيـاة وإنـما في تخصصاتهـم نفسـها، ظانـين، عـن وهْـم، أنَّ تخصصهـم العلمـي يُعفيهـم مـن معاينـة الواقـع ويحصنهـم مـن أخطـاء العـوام وذوي التخصصـات الأدبيـة والإنسـانية، ولـكأن الـذكاء المنطقـي والريـاضي هـو الـذكاء الأوحـد والأصـح ومـا تبقـى مـن ذكاءات أخـرى غـير موجـودة أو لا يعـول عليهـا»** (ربي، ٢٠١٩).

٧ـ مظاهر الأميَّة الأكاديمية ومؤشراتها:

تنتشر الأميَّة الأكاديمية بوصفها جهلا مقدسا في أرجاء الأكاديميات العربية، وتأخذ صورة جهل مركب مراوغ خفي مقنع بالشهادات والأوسمة العلمية الزائفة. وتشكل، بما تنطوي عليه من جهل وتجهيل، كابوساً يقض مضاجع

المؤسسات الأكاديمية والقائمين عليها، وهي إذ ذاك يمكن وصفها بأنها داء الأدواء القاهر لكل بلسم أو دواء في حياتنا الثقافية والأكاديمية.

وتتنوع مظاهر الأميَّة الأكاديمية ضمن منظومة واسعة من المتغيرات والتصنيفات التي لا يمكن ضبطها وتصنيفها بشكل دقيق وتحديد منظومة العلاقات القائمة بينها بصورة آمنة واضحة. فالأمية الأكاديمية مفهوم شمولي في جوهر تكوين قضي عليه بأنَّ يشمل جوانب متعددة أبرزها: أمية اللغة، والأمية الأخلاقية التي تتمثَّل في مختلف أشكال الفساد الأخلاقي والاجتماعي، وأمية التخصُّص العلمي والانغلاق في دهاليزه والانكفاء في زواياه المظلمة، وأخطر هذه الجوانب الأميَّة الثقافية المخيفة التي تجرد الأكاديمي من بعده الإنساني والأخلاقي.

وقد بدا لنا بوضوح أنَّ الأميَّة الأكاديمية هي جماع تفاعل بين عدد من المتغيرات الكبرى التي تأخذ فيه الأسباب بعناق المسببات وتتفاعل فيه العلل تفاعلا ذوبانيا في المعلولات، فتختفي ملامح هذه المتغيرات والأسباب في دوامة سديمية مفسدة للأجواء. ومهما يكن حضور أو غياب هذه المتغيرات أو درجة تفاعلها، فإنها تسجل نفسها كسمات تلقي بظلالها في شخص الأستاذ الجامعي المنفعل بسمومها والمخدر بأوهامها. ولا يمكن للأكاديمي الحق أنَّ ينفلت بسهولة من قبضة هذا الإعصار الوبائي للأمية الأكاديمية ما لم يستطع الانفلات بقوة ذاتية خارج أسراب هذه المتغيرات الجبارة التي تقود جموع الأكاديميين إلى دائرة الفراغ والعدمية والخواء. وهذا يعني أنه يجب على الأستاذ الجامعي الحقّ أنَّ ينفلت من وهدة الأميَّة ليحقق صورته المفترضة المضيئة. ولا يكون ذلك إلا بالتزامه الضوابط العلمية والأخلاقية والإنسانية والثقافية التي يفترض أنَّ يتحلى بها، وألاّ يحيد عنها في مسيرته الأكاديمية. ولا مراء في أنَّ أي انتقاص في هذه الشروط يمكنه أنَّ يدفع الأستاذ الجامعي ويضعه خارج مسار الرسالة التنويرية للأكاديمي الحقيقي الفاعل في الفضاءات العلمية والثقافية لجامعاته.

فمظاهر الأميَّة الأكاديمية - كما أسلفنا- تتنوع بتنوع مؤشراها وتفاعل متغيراتها في دوران العلاقة المتبادلة بين العلل والمعلولات على صورة فعالية

دائرية جدلية متعددة الأطراف في العلاقة بين الأسباب والنتائج، فالتلقين، على سبيل المثال، يشكل أحد الأسباب الرئيسية للأمية الأكاديمية، وهو في الوقت نفسه ـ أي التلقين ـ يشكل نتيجة طبيعة للأمية الثقافية. **فالأستاذ الجامعي الذي يدرّس مثلا بطريقة التلقين يعزز ظاهرة الأميَّة الأكاديمية في نفسه وفي طلبته، وطريقته في التدريس التلقيني هي نتاج طبيعي لعملية التلقين التي تلقاها هو نفسه في دراسته الجامعية.** وهذه العلاقة الدائرية، بين السبب والنتيجة، تنطبق على مختلف المؤشرات والمظاهر المتعلقة بالأمية الأكاديمية، فضعف اللغة العربية، على سبيل المثال وليس الحصر، يؤشر على الأميَّة الأكاديمية ويعززها، وهو في الوقت نفسه يشكل نتاجا لها، وهذه اللحظة التفاعلية تنسحب على جميع متغيرات الأميَّة الأكاديمية.

ولكن هذا التعقيد قد يتّخذ أبعادا واسعة، ويصل إلى أعلى درجاته عندما يشكل كل مظهر من مظاهر الأميَّة الأكاديمية وكل مؤشر من مؤشراتها نتاجا لمتغيرات الأميَّة الأكاديمية وعللا فيها في الوقت ذاته، **فضعف اللغة العربية لدى الأستاذ الجامعي (وهو المثال الذي أوردناه آنفا)، يؤثر في مختلف مظاهر الأميَّة الأكاديمية ويتأثر بها، ويأتي في الوقت نفسه نتاجا لكل مؤشراتها.** وهذا يعني أنَّ مؤشرات الأميَّة الأكاديمية ومظاهرها ومتغيراتها تشكل نسيجا محكم التركيب والتعقيد، ولا يمكن فصل أي عنصر من عناصرها دون التأثير في التشكيلة البنيوية لنسيج الأميَّة الأكاديمية في نهاية الأمر. وبعبارة أخرى نقول: **إنَّ ظاهرة الأميَّة الأكاديمية ظاهرة بنيوية وظيفية مركبة ومتكاملة ولا يمكن فصل أحد عناصرها عن البنية التي ينتمي إليها على نحو شمولي. فكل عنصر يشكل سببا ونتيجة في ذاته وضمن دورة علاقته البنيوية بمختلف عناصر ومكونات هذه الأميَّة الأكاديمية.**

ويبدو لنا أنه ليس من اليسير تناول مختلف متغيرات هذه البنية وتداخلاتها وعلاقتها الدائرية البنيوية بصورة واضحة، ومع ذلك فلا بدّ من محاولة تفكيك هذه البنية من خلال تحليل بعض مؤشراتها، ومن ثم سنحاول تفكيك هذه البنية

من خلال استقراء وتحليل آراء أفراد العينة التي تبحث في جوانب هذه المسألة. وسنتناول في هذا الفضاء عدة مظاهر ومؤشرات منها: التلقين، والتعصّب، والبعد الأمني الانتهازي، والتصحّر الأخلاقي، وغيرها من العوامل والمتغيرات الفاعلة في هذه الظاهرة.

لقد بينت لنا تجربتنا في التعليم الجامعي، التي تمتد على مدى أربعة عقود، أنَّ نسبة كبيرة جداً من أعضاء الهيئة التدريسية لا يتابعون ما يجري في مجال اختصاصهم - **وأنا أشدد هنا على العلوم الإنسانية - وكثير منهم لا يجيد** التكلم باللغة العربية أو الكتابة بها، كما أنَّ أغلبهم يعتمد التلقين الساذج في عملية التدريس، ويستخدم أقصى أساليب التسلّط في تعامله مع الطلبة، كما أنَّ أكثرهم لم يشارك قطّ في أي مؤتمر علمي، وكثير منهم لم يكتب مقالة فكرية أو بحثا علميّا في أي مجلة فكرية علمية. وبعضهم قضى حياته الجامعية في مرتبة مدرس، ولم يتقدم إلى الترقية بسبب عدم قدرته على إنجاز البحوث العلمية المطلوبة. فعلى سبيل المثال، وليس الحصر، **بينت دراسة ميدانية لنا أنَّ أكثر من ٩٠٪ من أساتذة الجامعة لا يقدمون محاضراتهم باللغة العربية الفصحى**. وتبين دراسات لا حصر لها أنَّ أساتذة الجامعة يعتمدون على التلقين في ممارساتهم الأكاديمية. ونحن هنا لم نصل بعد إلى مناقشة اعتماد المذكرات العلمية البائدة، كما لم نناقش الشهادات المزورة، والأبحاث المسروقة، وغياب الأمانة العلمية، وانتشار الفوضى الأكاديمية التي تتمثَّل في الوساطة والمحسوبيات. وهذه الأمور تمثل مجتمعة أو متفرقة ما يمكن أنْ نسميه الفساد الأكاديمي الذي يفضي حتما إلى الأميَّة الثقافية الأكاديمية ويشكل عنصرا من عناصرها ونتيجة من نتائجها.

وفي كل الأحوال، فإنَّ الأكاديميين، على خلاف الدور التنويري التنموي المطلوب وفي مقدّمته ترسيخ المفاهيم العلمية وتوخّي الحياد والموضوعيّة، يقومون ببثّ الخرافات والأوهام، وينشرون التعصب الفكري، ويضادّون كل مظاهر العلم والمعرفة العلمية. وكثير منهم يعانون من هيمنة القناعات الأيديولوجية الصارمة أو التصورات الخرافية المضادة للعلم والمعرفة، وهذا ما

تؤكده تجارب الحياة والتفاعل مع هذا النمط من الأكاديميين الذي يفتقرون كليا إلى أبسط مبادئ المنطق والعلم والمعرفة.

ونحن لا نقول إنَّ هذه المساوئ تتم بإرادتهم ورغبتهم، بل هي تحدث، في رأينا، تحت تأثير التخدير الثقافي والأكاديمي الذي يعانون منه. وهو تخدير ما يمكن أنَّ نسميه بالجهل المركب أو المقنع، وهو ليس ناجما عن إرادتهم، بل عن أسباب موضوعيّة تفرز هذه الظاهرة. فالأستاذ هنا منتج متميز لعوامل الاستلاب التربوي والاجتماعي والثقافي. وهو بذلك لا يتحمل مسؤولية جهله، لأنَّ الفعاليات التربوية السلبية أفرغته من عناصر الإحساس بالوجود الذاتي الثقافي وبالكينونة الواعية لما حوله، وممّا يجب عليه أنَّ يقوم به في مهمّته العلمية والأكاديمية. وهذا يعني أنَّ الأكاديمي المصاب بداء الأميَّة الأكاديمية يعيش في حالة استلاب واغتراب شامل لمختلف أبعاد الوجود الثقافي والأخلاقي.

هناك زملاء لنا في الجامعة وفي كليات العلوم - كما يقول الحبيب الدائم ربي - يستنكرون العلم، ويرفضون نتائجه، ويسخرون من دعاته، ويذهبون إلى إطلاق مفهوم «الخرافات العلمية» على كثير من الحقائق العلمية والطبية الكبرى، مثل: خرافة الفيتامينات والفيروسات والجينات والتطور الطبيعي للأنواع، بل ويعتبرون غزو الفضاء «أكذوبة كبرى» ومهزلة علمية، ويؤكدون، بل يبرهنون بأدلتهم القاصرة أنه من المستحيل علميا الوصول إلى القمر أو المريخ، وأن الوصول إلى هذه الكواكب لا يمكن أنَّ يكون إلا للأنبياء والصدّيقين، ويستنكرون على زملائهم سرعة تصديق هذه الأوهام العلمية (ربي، ٢٠١٩). ولعل كثيرًا منهم قد اتّخذ من الفتاوى التقليدية المضادة للعلم منهجا، **فذهبوا لرفض أقوال العلماء بأنَّ الشمس ثابتة وأن الأرض دائرة، وأدانوا هذا القول واستنكروه بوصفه قولا شنيعا منكرا، وهاجموا من يقول بدوران الأرض حول الشمس، وحكموا عليه بالزندقة والكفر والضلال، وأوجبوا عليه التوبة، وهذا ما يبثّونه بين طلبتهم وتلامذتهم، ويرسخونه في عقولهم.**

وهناك أكاديميون يحملون الألقاب العالية يهاجمون أينشتاين ونظريته النسبية، ويصفونه باليهودي الذي ملأ الأرض ترهات وخزعبلات وأوهاما. وهناك من أساتذة العلوم والرياضيات الذين ما زالوا يزورون أضرحة الأولياء الصالحين طلبا للعافية والشفاء. وهناك رؤساء جامعات يزورون هذه الأضرحة ويقبلون جدرانها وأصنامها كما يفعل الجاهلون والأميون، والأدهى من ذلك أنَّ بعضهم يقبل أيادي المشائخ ورجال الدين الأميين الذي لم يتعلموا في مدرسة ولا يحملون حتى شهادة ابتدائية. طبعا يمكن كتابة مجلدات عن هذه الأنماط من الأساتذة الجامعيين الأميين الذي يحملون في ذواتهم مخزونا أسطوريّا من الأوهام، ويمتلكون القدرة على الترويج للأساطير ومعاندة المنطق العلمي ومحاربة العقل وأحكامه، كما يحاربون نتائج العلم الكبرى في الجاذبية والدوران.

وإنه لمن الخطورة بمكان أنَّ تكون الجامعة متخمة بأنصاف المثقفين والأكاديميين الأميين الذي جعلوا من شهاداتهم ومناصبهم الأكاديمية سواتر يختبئون وراءها، ويخفون عيوبهم الثقافية والعلمية تحت ستار الأقنعة المزيفة من شهادات علمية لا صلة لها بالثقافة. وهي ظاهرة خطرة يؤكدها السعوي ويصفها بقوله: «تتعاظم هذه الإشكالية عندما يكون هذا النموذج الأكاديمي الأمي المقنع منتمياً إلى إحدى الجامعات فهنا تكمن الخطورة، لأنَّ الجامعة كمؤسسة أكاديمية، تعتبر مركزاً تنويرياً، وقوة استقطابية، متضمنة - أو هكذا يفترض- للمعنى الذي أنشئت من أجله وهو تشكيل ملامح الوعي العام، فإذا كان أحد المنتمين إليها بهذا المستوى المتدني، فهذا يعني أنَّ ثمة تهميشاً لدور الجامعة، تقليصاً لفعاليتها، وتضئيلاً للجغرافيا القيمية التي تحتلها، لأنَّ الأستاذ هنا يبيت مصدراً من مصادر تفسّخ الوعي وإرباكه» (السعوي، ٢٠٠٤).

ويتناول المفكر الكبير فهمي جدعان هذه الظَّاهرة المخيفة بالنقد والرفض، وفي سياق هذا التناول يغمز من طرف خفي من قناة الأكاديميين العرب، ولا يعيرهم إلا قليلا من الاهتمام، إذ لا يرى فيهم أكثر من حملة شهادات علمية براقة يضعونها كأقنعة مزيفة ليغطّوا بها ضحالتهم الفكرية وجهلهم وأميتهم الثاوية في

الأعماق، وقد جاء وصفهم في كتابه: (الطريق إلى المستقبل) بأنهم «**يغرقون في شبر من الماء**» (جدعان، ١٩٩٦).

ويطلق الكاتب السعودي سلطان الحويطي على الأميَّة الأكاديمية للجامعيين العرب صفة « **الجهل المتوهم علما**». ويؤكد على خطورتها المتنامية في المشهد الأكاديمي العربي العام، فيقول: أصبح «المثقفون» و»الأكاديميون « العرب - في جلهم – قلاعا حصينة استوطنها الجهل (الحويطي، ٢٠٢١). وضمن هذه القلاع الحصينة يبحث كثير من الأكاديميين العرب اليوم عن المظاهر الخادعة والأوهام الأكاديمية المضللة لهم، وهي التي يمكن أنَّ تتجسد في مكتب فخم أو في سيارة فاخرة، أو في حفل عامر، أو في وسام جديد، أو منصب تليد. وهذه الأوهام الأكاديمية كلها ترمز وتجسد حالة العدمية الثقافية والفراغ العلمي والتهالك المعرفي الثقافي عند الأكاديمي المصاب بداء الجهل والأمية الأكاديمية، وتشكل هذه الأوهام الخادعة والمظاهر الفارغة التي يوظفها الأكاديمي وسيلة من ضمن وسائل أخرى لإخفاء عجزه وجهله وأميته الراسخة.

فالأكاديميون الذين تنطبق عليهم أوصاف الأميَّة الأكاديمية يغلب أنَّ يكونوا قد تخرجوا من جامعات مترهلة متهالكة، ودرسوا بمناهج التلقين وطرائق القرون الوسطى في التربية والتعليم، وهم الذين كانوا وما زالوا ضحية هذا التلقين الذي يعتمد المذكرات المنسوخة والأمالي البائسة التي تحرض الذاكرة دون العقل والنقل دون التفكير، وهم في كل الأحوال قد تشكلوا بطريقة سطحية هامشية لا عمق فيها ولا ثقافة حقيقية أو تحريضا ذهنيّا. هؤلاء الأكاديميون الأميون الذين ينتشرون في جامعاتنا انتشار النار في الهشيم يقدمون لطلبتهم معلومات مغلقة مشوهة متشبعة بديماغوجيات أسطورية متوهمة، وهذا لأنهم لا يملكون في حقيقة الأمر الحدّ الأدنى من الإعداد الفكري البيداغوجي الذي يمكنهم من أداء دورهم التنويري المفترض. وهذا الوضعية القائمة تشكل تهديدا خطراً على الحياة الأكاديمية وتدميرا ممنهجا للعلم والمعرفة والثقافة في مجتمعاتنا البائسة.

٨ـ خاتمة الفصل:

يعتقد كثير من الأكاديميين، إنَّ لم يكن معظمهم، أنَّ الحصول على الشهادات العلمية العالية يمنح أصحابها مشروعية الانتماء إلى النخبة الأكاديمية المثقفة، وفي هذا الأمر مغالطة كبيرة جداً تقوم على وهم العلاقة بين الشهادة العلمية والثقافة، إذ لا يمكن للشهادة مهما علا شأنها، أو بلغت درجتها، أنَّ تمنح صاحبها شرف الانتماء إلى الثقافة أو إلى النخب الثقافية في المجتمع. **فالشهادة خطوة أولية مساعدة قد تفتح لصاحبها سبل الارتقاء في مدرجات الحضور الثقافي**، كما أنها قد تكون عائقا كبيرا ـ وهذا ما يحدث في الأغلب ـ لحامليها من الوصول إلى أبراج الثقافة والمعرفة العليا، وذلك لأنَّ اعتقاد حامل الشهادة بأنه قد وصل إلى غاية العلم يولد في نفسه كبرا وجهالة ما بعدها جهالة، فالحصول على الشهادة يدفع أصحابها إلى الاستكانة والخلود إلى حصن الشهادة العلمية، فيتوقف عن الجهد والتحصيل والبحث العلمي والانصقال الثقافي، ومع الزمن يتراجع المستوى المعرفي والثقافي لحامل الشهادة إلى حالة من الضّحالة الفكرية والعدمية الثقافية. وما يؤسف له أنَّ هذا الوهم «الشهادتوي» يهيمن على أصحاب الشهادات كما يهيمن في الوقت نفسه على عقول الناس وتفكيرهم، وذلك لأنَّ مجرد حصول أحدهم على شهادة الدكتوراه، يحمل الآخرين على الاعتقاد أنَّ صاحبها قد بلغ شأنا عظيما في مجال الفكر والثقافة والمعرفة.

لقد بينت دراسات الأميَّة أنَّ أيّ متعلم يتوقف عن التعليم ينحطّ مستواه التعليمي حتى أدنى الدركات وصولا إلى الأمية، وهذا ما يتجلّى واضحاً في قول ابن قتيبة عندما يقول: «**لا يزال المرء عالماً ما دام في طلب العلم، فإذا ظن أنه قد علم فقد بدأ جهله**». فحملة الشهادات الثانوية وغيرها عندما يتوقفون

عـن المتابعـة والتحصيـل لفـترة طويلـة ينسـون حتـى الأحـرف الأبجدية ويعـودون مـن جديـد إلى صفـوف الأميين. وتشـكل هـذه العـودة السـلبية أحد عوامل انتشـار الأميَّـة في العـالم. وهـذا يعنـي أنَّ التوقّـف عـن التحصيـل يشـكّل عاملا مـن عوامل ارتفـاع مسـتوى الأميَّـة الأبجديـة أيضـا، وهـذا ينسـحب أيضًـا عـلى المسـألة الثقافية، فمـن لا يتابـع التحصيـل والكـدّ الثقـافي معرض باسـتمرار للعـودة إلى نقطـة البداية التـي تتمثَّـل في حالـة الجهالـة والعدميـة.

إنّ الثقافـة معركـة مسـتمرة يخوضهـا المثقَّـف في مواجهـة جهلـه، مـن أجـل خفـض مسـتويات الجهالـة الكامنـة في خلـده. لقـد علمونـا في جامعاتنـا الغربيـة التـي تخرجنـا منهـا هـذه الحكمـة التـي تقـول: إنَّ الحصـول على الشـهادة، شـهادة الدكتـوراه، هو نقطة البدايـة في رحلـة العلـم والمعرفـة، وردّدوهـا مـرارا وتكرارا على مسـامعنا كـي لا يأخذنا العُجـب بأنفسـنا عنـد حصولنـا عـلى الشـهادة المنتظـرة؛ كان أسـاتذتنا يقولـون لنـا عندما تحصلـون عـلى الشـهادة الكـبرى، عليكـم منذ لحظتهـا أنَّ تبرهنوا على أنكـم تحملون هذه الشـهادة بـشرف، والـشرف هنـا سـيكون بالعمـل والبحـث والكـد والإنتـاج والمغامـرة الثقافيـة، ومـن غـير ذلـك فإنكـم تحكمون على أنفسـكم بالفـراغ والعدم وعـدم الأهلية، ثـم يقولـون لنـا: أثبتـوا للآخريـن أنكم تسـتحقون مـا حصلتم عليـه من شـهادات عليا.

وهـذا مـا ذهـب إليه عميـد الأدب العربي طه حسـين، بقوله، لحظـة حصوله على شـهادة الدكتـوراه: «الآن بـدأت». ومـا كان لطـه حسـين وغـيره أنَّ يصلـوا إلى مـا وصلـوا إليـه مـن علـم ومعرفـة وحضـور ثقـافي كبـير لـو اكتفـوا بمهابـة شـهاداتهم العلميـة وعظمـة درجاتهـم الأكاديميـة، ولكنهـم وظفـوا أنفسـهم وقدراتهـم عـلى مـدى السـنين في العمـل الفكـري والعلمي حتى اسـتطاعوا أنَّ يصقلوا أنفسـهم وأن يبلغـوا مـا بلغـوه مـن علـم ومعرفـة، ومـا حققـوه مـن إنجـازات ثقافيـة عـلى مـدى حياتهـم القصـيرة. فالعلـم كـما يقال لا يعطيـك بعضـه إنَّ لم تعطه كلّـك، وهذا يعني أنَّ الثقافـة معادلـة خطـرة تقتضي من طلبتها نوعا من التبـادل، فالثقافة تقول أعطني كلـك سـأعطيك بضعـا منـي، وهو شرطي المطلـق. وعلى هذا النحو يتشـكل المثقَّف بالمثابـرة والـصراع والتحـدي والنضـال اليومـي في مجـال العلـم والمعرفـة.

وجاء في التراث أنه قيل للصحابي عبد الله بن عباس: كيف حصلت على هذا العلم؟ قال: « بتوسد ردائي في القيلولة، والريح تَسُفُّ على وجهي، وتهب عليه من الرمل ومن وهج الصحراء ثلاثين سنة» (أبو غدة، ٢٠٠٩، ٣٧٦). وقيل - لعطاء بن أبي رباح [1]: «كيف حصلت على هذا العلم؟ قال: بتوسدي فراشي في المسجد الحرام ثلاثين سنة». أي إنّه لا يعرف بيته ثلاثين سنة، وهو يطلب العلم. **وأحدنا يدخل في الكلية سنتين أو ثلاثاً ثم يخرج وهو جاهل، ثم يرى أنه إمام الدنيا، وحافظ العصر، وخاتمة المجددين!!** (القرني، ٢٠٢٠). ويروي عبد الفتاح أبو غدة في كتابه المشهور (صفحات من صبر العلماء على شدائد العلم والتحصيل) قصصا وحكايات عن التضحيات الكبرى للعلماء بالنفس والمال والزمن في سبيل تحصيل العلم والمعرفة (أبو غدة، ٢٠٠٩). ورحم الله سقراط عندما كان يردد شعاره المشهور» إنني أعرف شيئا واحدا وهو أنني لا أعرف شيئا «، فأين نحن اليوم من هؤلاء المفكرين والباحثين والرحالة والعلماء الذي قضوا حياتهم بكل تفاصيلها في العمل والكد والبحث والعمل في التحصيل العلمي والثقافي؟

وحال أساتذتنا اليوم، كما يبدو، حال هؤلاء الذين اعتمدوا على ما حصلوه من شهادات واكتفوا بما حققوه من ألقاب وحان وقت الحصاد، حان وقت الحصول على المكانة والسيادة والمواقع والمسؤوليات والمكافآت، وهم بذلك، ومع الزمن، يرتدّون إلى ما كانوا عليه من أمية وجهل وجهالة، فتتعاظم أوهامهم مع الزمن، وتتراكم في أنفسهم مشاعر الاستعلاء، حتى لا يبقى في أعماقهم سوى الفراغ الثقافي والجهل المعرفي؛ لأنَّ الجهل يتعاظم بالإهمال بنفس الدرجة التي تتعاظم فيها المعرفة بالجد والعمل والكسب والتضحية. **ومن هنا نقول على وجه التأكيد بأنَّ الشهادة الجامعية والشهادات العليا ليست نهاية المطاف المعرفي، بل هي البداية والخطوة الأولى نحو العلم والمعرفة، أو نحو الجهل والجهالة بمعانيها المختلفة.**

١ - أبو محمد عطاء بن أبي رباح أسلم بن صفوان، فقيه وعالم حديث، وهو من الفقهاء والتابعين في القرن الأول والثاني الهجري.

وفي البحث عن أسباب ظاهرة الأميَّة الثقافية يرى سامح عبود: «أن هؤلاء الأذكياء والمثقفين والعلماء إما أنَّ لهم مصلحة فيما يدعون، أو أنَّ ثمة عيبا ما في طريقة تفكيرهم أو خللا ما في طريقة تعلمهم وتثقفهم، أو أنهم شخصيات مأزومة نفسيا أو اجتماعيا أو اقتصاديا. ولذلك تجد راحتها وحل مشاكلها في الإيمان بالخرافات والأوهام والهرب إلى دفء الخيال، والانغلاق حول ذواتهم المتعبة والقلقة هربا من وطأة الواقع المرعب والحياة القاسية، أو أنهم أشخاص يجدون سهولة في أنَّ يجمعوا في آن واحد بين العقل العلمي الموضوعي والعواطف الوهمية الذاتية، أو أخيرا هم يعبرون بشكل غير مباشر عن الأزمة الحضارية للرأسمالية في طور هبوطها التاريخي، والتي أخذت العقول المثقفة والمتعلمة للطبقات السائدة فيها تتبنى المواقف غير العلمية بعدما كانت تأخذ بالمواقف العكسية في لحظة صعودها التاريخي» (عبود، ٢٠٠٢).

ومع أننا نرفض التفسيرات الأنوية التي تحيل هذه الظَّاهرة إلى عوامل سيكولوجية، فإنّنا نصرّ على تعليل هذه الظَّاهرة تعليلا موضوعيا يستند إلى العوامل والمتغيرات التاريخية والمجتمعية التي أحاطت بعملية التشكل الأكاديمي لأساتذة الجامعة ضمن منظومة متكاملة من الظروف والعوامل والمتغيرات التي أفرزت هذه الظَّاهرة وأدت إلى ترسيخها وانتشارها وهيمنتها في الأكاديميات العربية المعاصرة.

فالأمية الثقافية تتحرك عملياً ومنهجيا في عدة فضاءات سياسية واجتماعية وثقافية وحضارية. ونزمع في هذا الكتاب تناول مختلف هذه الفضاءات بما تنطوي عليه من متغيرات لتحليل هذه الظَّاهرة بالعودة إلى عواملها الموضوعية الحقيقية.

ويغلب على ظنّنا أنّ الأميَّة الأكاديمية لا يمكن أنَّ تنجم عن تقصير «ذاتاني» مشخصن للأكاديمي، ذلك أنّه، بما ينطوي عليه من قدرات وإمكانات، يتشكل على منوال الظروف الثقافية والتاريخية التي أحاطت به من مرحلة الطفولة، وفي

ظلال التعليم في مختلف مراحله وضمن صيرورة الظروف الثقافية والتراثية التي تهيمن في المجتمع. وضمن هذه الرؤية يمكن أنَّ نتحدث عن متغيرات مدرسية تربوية، ثم عن متغيرات ثقافية وأخرى سياسية واجتماعية متعددة. وتجتمع هذه المتغيرات في تفاعلها لإنتاج ذهنية الأستاذ الجامعي بما هو عليه من محاسن ومساوئ أكاديمية.

إنّ العوامل التربوية عديدة وهي تعتمد حركة دائرية منتجة لما يسمى بالأمية والجهل الأكاديمي. فالأستاذ الجامعي لا يسقط إلى العمل الأكاديمي من عَل، بل هو نبت طبيعي نما وترعرع في ظل الظروف التربوية والثقافية التي أحاطت به منذ طفولته حتى صيرورته أستاذًا جامعيا. ونظامنا التربوي التلقيني، فيشكل المنبت التربوي للأكاديميين العاملين في الجامعات العربية، ومثل هذا المناخ يترك انطباعات التي لا تمحى في سيكولوجية الفرد وتكوينه العلمي. وكما نعرف أنَّ النظام التربوي برمته من الروضة إلى الجامعة يحيي طقوس التلقين بمفرداته التسلطية المدمرة للعقل. وهو نظام «يزكى أسباب النجاح الدراسي لطالب العلم في حفظ واستعادة المعلومات دون الاهتمام بمضمونها، ويحارب الإبداع ويقتل المبادهة، ويضع العقل في زنزانات الجمود والسقوط والانحدار. واستطاعت هذه الأنظمة، كما تفعل اليوم، تخدير العقول وتمدير كل أدوات الفهم والنقد والتحليل والتساؤل والاستقراء والفهم. ومن هنا نشأ المناخ الذي هيأ هذا الجمود العقلي والذهني للفرد وإن يكن أستاذًا جامعيا» (العدل، ٢٠٠٦).

وفي المدرسة نجد غالباً نمطا من الثقافة التي تحقر القيم الثقافية الحقة وتقلل من شأنها وترفضها على أنها موبقات وفجور ومكفرات تعمل على تدمير الأخلاق والقيم. فالموسيقا حرام، والشعر والرياضة إفك وفجور، والرواية والأدب تشجيع على الفجور، والخيال كذب ودجل، والمسرح بما فيه قذف وتقذيف في المجهول. وهذا يعني أنَّ مدارسنا ترفض عملياً كل الجوانب المضيئة في الثقافة الإنسانية مثل الموسيقا والقصة والمسرح والأدب والشعر والرسم والنحت والتصوير، وينظر إلى كل هذه السمات والمظاهر بوصفها مدعاة للكفر

والزندقة والمجون. وهي العوامل التي تشيد الشخصية الإنسانية وتجعل من الإنسان إنسانا. وضمن هذا الكفر والتكفير بالأدب والشعر والموسيقا يولد التوحش الثقافي ويتخلى الإنسان عن أجمل ما يمكن للنفس الإنسانية أنَّ تكونه من جمال وأنسنة وإبداع وقيم أخلاقية. وفي هذه الأجواء ينشأ ويترعرع الأستاذ الجامعي فتموت مشاعره الحسية وحسّه الأخلاقي وذوقه الفني دون أنَّ يبقى فيه سوى قليل من الصلف والعجب والغرور الأجوف، والقدرة على المداهنة والمراوغة في مجتمعات أسقطت عنها وشاح الجمال وارتدت أقنعة الجهل والمداهنة والمناورة. فلا غرابة أنَّ نجد هذا الأكاديمي وقد انبرى يدافع عن الجهل وتكريس الأوهام في نفوس الناشئة والشباب. إنها دورة تربوية يقع فيها الجميع، جميع أفراد المجتمع، ولا تستثني أحدا إلا من شاء ربك.

وتأتي العوامل الثقافية التي تهيمن في المجتمع التي تقمع كل أشكال المبادهات وكل أنماط التفكير الحر، وهي تشكل مناخا مناسبا لانتشار الخرافات والأوهام والعدمية الأخلاقية والفكرية. والعقليات السائدة في هذه الثقافة تحرض الفرد وتفرض أنماطا من التفكير التي تصيب العقل في مقتل، فتأتي على كل أشكال العقلانية والتفكير الحر لتجعل من الفرد واحدا في القطيع المبرمج على الطاعة والخنوع ورفض كل أشكال العقلانية والحرية العقلية. وفي هذه الأجواء أيضًا يتشكل الأستاذ الجامعي بوصفه فردا في المجتمع وواحدا في قطعانه المترامية في فضاءات الوجود الإنساني. ومن هنا نرى أنَّ الأستاذ الجامعي قد تمّ ترويضه وتطويعه ثقافيًّا قبل حتى أنَّ يعرف الجامعة والمدرسة، فتتصلب الآراء وتتكاثف في عقله المطلقات وتتمكّن من ذهنه الخرافات والأساطير. ومن هنا تأتي الفضاءات الثقافية لتقوم بعملية التدمير الممنهج للعقل والعقلانية في الفرد الذي سيغدو أستاذًا جامعيًّا يمارس دوره لاحقا في عملية إنتاج الجهل والأوهام.

وفي هذا الفضاء تموت في نفس الأكاديمي المستقبلي كل الأحاسيس النبيلة المتعلقة بالمطالعة والقراءة والبحث والتقصي، فإذ هو يرفض الموسيقا والرياضة والحب والجمال والشعر والأدب التي تأخذ مكانها في الثقافة التقليدية بوصفها

موبقات وفجورا وعدمية أخلاقية يحاسب عليها الفرد ويعاقب. وفي الوقت نفسه فإنَّ الفرد في القطيع سيكون دائما مكتفيا بذاته القطيعية، فلا يستطيع أنَّ يرى بعينيه خارج منظور القطيع الذي نشأ فيه وترعرع. ومن ثمّ، وفيما بعد الحصول على الشهادة والمركز، ينبري الأكاديمي للدفاع عن عقلية القطيع ثم يعمل لاحقا على ترسيخها بكل ما فيها من مغالطات وأوهام وأسقام، ويتحول إلى كائن رسولي يبشر بالخوف والجهل والعمى الثقافي الذي تمثله في دائرة المدرسة تارة، وفي فضاء القطيع الاجتماعي الثقافي تارة أخرى (العدل، ٢٠٠٦).

وفي الجامعة تكتمل القضية، إذ تضرب مطارق البؤس العقل الثقافي للطالب فتدمّر ما بقيت له من تطلعات ثقافية، إنَّ كان في الوجدان من بقية. وترتسم الجامعة في صورة حفظ وتلقين وسعي للحصول على الوظيفة والشهادات، وهكذا تكون الجامعات قد أصبحت مصانع حقيقية للجهل والتلقين فغابت فيها قيم المعرفة والمثابرة، وغارت فيها المعاني الأخلاقية بما تنطوي عليه من فساد دائم وإفساد مستمرّ: التلقين، السرقات العلمية، الغش، الشهادات المزورة، الأستاذ القطيعي، المقررات العرجاء، التطبيع السياسي، والترويض العقائدي، الأيديولوجيات الرهيبة، والأوهام الكبيرة والفساد الأكاديمي الخ...

كل هذه الأمور تشكل الفضاء الذي يعمل على تشكيل شخصية الأستاذ الجامعي المستقبلي، الذي سيكون منتَجا ومنتِجا للثقافة الأكاديمية التي تلقاها في ثقافة القطيع الجامعية. حتى إنّنا قد نجد الأستاذ الذي لا يقرأ كتابا خارج تخصصه، ويرفض أنَّ يحضر حفلة موسيقية واحدة في تاريخه الأكاديمي، ويرى أنَّ الموسيقا كفر وإلحاد وزندقة والمسرح وبالا أخلاقيا، ويتصور أنَّ المتاحف مكان يحضره الأفاكون المنحرفون، وهذا كله يعني أنَّ الأستاذ الجامعي قد فقد روحه الإنسانية وقدرته على تذوق الفن والحياة والموسيقا والحب والجمال، ولم يبق له من إنسانيته سوى صراخ الطلبة وبقية دفاتر وأقلام باهتة مشوهة الملامح، ومذكرات يتلوها على طلبته آناء الليل وأطراف النهار. وفي الجانب الآخر من هذه الحياة الجامعية التي يجب أنَّ تشكل للطلبة تنويرا يتم تشكيل العقول فيها

ظلاميا، فالغالبية من أساتذتنا يتبنّون شعارات مضادة للعقل والفلسفة وفق المبدأ المستهلك: كل محدثة بدعة وكل بدعة ضلالة، وكل ضلالة في النار، أو وفقا للشعار الظلاميّ: كل من تفلسف تمنطق ومن تنمطق تزندق وكل زنديق في النار. وهكذا، وفي هذه الجامعات تعلن الحرب على العقل والعقلانية والكرامة الإنسانية. وفي هذه الأجواء الموبوءة ينشأ الطالب ويتشكل عقله. وعندما يجتاز الاختبارات ويحظى بالشهادات ويرتقي أستاذًا جامعيًّا فلا ريب أنَّ سيكون منتجا بامتياز للثقافة التي شكلته وللجامعة التي أنتجته.

وفي هذه الأجواء من إنتاج وإعادة إنتاج الثقافة الأكاديمية والثقافة السائدة في المجتمع، وهما في توافق كلي، يتم إنتاج الإنسان وإنتاج الأستاذ الجامعي أيضًا الذي يتحول إلى ربان السفينة في عملية إنتاج وإعادة إنتاج للوهم والجهل والخرافات والأساطير، دون أنَّ يدري بقدرته التدميرية، ودون أنَّ يعرف حتى مدى التأثير السلبي الكبير الذي يحدثه في طلبته والأجيال. والمشكلة كما أسلفنا تكمن في أنَّ الجهل المركب هو جهل جاهل لا يدري أنه يجهل.

في هذه الأجواء لا غرابة إذًا في أنَّ تخرّج جامعاتنا طلبة سيئي التأهيل كما يقول أبو زينة، ذلك أنّها جامعات اغترابية مغتربة استلابية مستلبة منتجة للجهل والأمية، والفاعلون فيها أيضًا منتجون للجهل ونتاج لعملية هذا التجهيل الأكاديمي الذي يأخذ مداه طيلة المراحل الجامعية العليا بعد أنَّ يكون قد ترسّخ في المراحل الدراسية ما قبل الجامعية. وهذا يعني أننا في جامعاتنا نعاني من غياب الأستاذ التنويري الذي يمتلك أدوات النقد والتفكير الحرّ، وإن وجد في جامعاتنا، فإنه كالصدف البحرية التي يصعب أنَّ تجدها في قيعان البحار وشواطئ الأنهار. « وثمّة فارق أكيد بين طالب يتتلمذ على مفكّر متفتح العقل، واضح المنهج والجديّة في توليد المعرفة الجذّابة وتحريض العقل، وبين آخر يجلس إلى أستاذ بلا هيبة، يُلقي عليه منهاجاً محفوظاً عفا عليه الزمن، ويكرره طوال عقود من عمله في بعض الأحيان، ويجهل قطعاً أين وصل العالم في الحقل الذي يُفترض أنه متخصص فيه» (أبو زينة، ٢٠١٢).

هكـذا نخلـص إلى أنّ الأميَّـة الأكاديميـة، أو مـا يمكـن أنَّ نسـميه الجهـل المقنـع أو « **الجهـل المتوهـم علـما» قـد أفـضى بنـا إلى الوقـوف عـلى أنّ معظـم الأكاديميين العـرب، الـذي كان يُفـترض أنَّ يعـوّل عـلى** علمهـم وحكمتهـم ورجاحـة عقولهـم في الأزمـات وفي المنعطفـات التاريخيـة، قـد أصيبـوا بالجهـل الأكاديمـي، أو بالمعرفـة المتوهمـة علـما. وقـد بينـت التجـارب المريعة، التـي شـهدتها المنطقة العربية، ولاسيَّما في سـوريا ولبنـان واليمـن وليبيـا وغيرهـا مـن البلـدان المنكوبـة، أنَّ كثـيرًا مـن الأكاديميـين انحـدروا إلى الدرك الأسـفل من السّـلوك الغرائزي الطّائفـي والعرقيّ والمذهبـي الأرعـن، وانضمّـوا إلى القطيـع الـذي ينـوء بأثقـال التخلّـف والجهل. ولم يسـتطع كثـير منهـم أنَّ يُخْفُوا هـذا التدفّق السـادي المهووس والمدجـن بقيم التخلف والسـقوط في مسـتنقع الأوهـام النزويـة الماضويـة التـي تجـد صداهـا في أعمـق طبقة مـن طبقـات الوعـي والوجـدان، فانضمّـوا إلى القطيـع يـردّدون أناشـيد التعصّـب، ويتمايلـون عـلى إيقـاع التمذهب، ويهزجون بـكل خرافات الماضي وأباطيـل التّقاليد التـي لا يمكـن أنَّ تصمـد أمـام العقـل والمنطـق والبرهـان.

مراجع الفصل:

- أبو رمان، محمد (٢٠١٠). من سرق الجامعة، موقع خبرني، لتاريخ: ٢٠١٠-٠٩-٢٧.
http://bitly.ws/9rC9

- أبو زينة، علاء الدين (٢٠١٢). أين الأكاديميون؟! الغد، فبراير ١٦. ٢٠١٢.
http://bitly.ws/dC45

- أبو زينة، علاء الدين (٢٠١٣). أيّ أستاذ جامعة...! الغد، ٣١/ ٣/ ٢٠١٣.
http://bitly.ws/dJVj

- أبو غدة، عبد الفتاح (٢٠٠٩). صفحات من صبر العلماء على شدائد العلم والتحصيل، حلب: مكتبة المطبوعات الإسلامية.

- أبو هاشم، عبد اللطيف زكي (٢٠٠٥). ماذا جنى علينا الدكاترة.. العلاقة بين أمية الأكاديمي ولا أكاديمية المثقف، ٢/ ٨/ ٢٠٠٥.
https://pulpit.alwatanvoice.com/articles/2005/08/02/26021.html

- أحمد، جهاد (٢٠١٨). رغم تزايد الأكاديميين.. «المثقف الحقيقي» مهدد بالانقراض، الاقتصادية، الخميس ١٤ يونيو ٢٠١٨.
http://www.aleqt.com/2018/06/14/article_1404131.html

- إخوان الصفا (٢٠١١). رسائل إخوان الصفا وخلان الوفا، المجلد ١، ط ٣، بيروت: دار صادر.

- آدم، محجوب (٢٠١٧). الواقع الثقافي: أمية ثقافية عالية بين طلاب الجامعات العربية، التحرير، ٠٣ أبريل ٢٠١٧.
https://www.alttahrer.com/archives/202

- برقاوي، أحمد (٢٠١٨). الحاجة إلى الأكاديمي المثقف، لا إلى الأكاديمي الصنم!، حفريات، ٢٠١٨-٠١-٣١.
https://www.hafryat.com/en/node/1083

- بوسريف، صلاح (٢٠١٦). المثقَّف الجامِعِـيّ أو أَسْرَى كَهْف أفلاطون، القدس ٨- يوليو- ٢٠١٦. ٢٠١٦. http://bitly.ws/9rC6

- تركماني، عبد الله (٢٠١٠). الأنظمة العربية وتكريس ثقافة إقصاء الآخر وعزله، القدس العربي، لندن ٦/ ٥/ ٢٠١٠.

- الجابري، محمد عابد (١٩٨٨). تكوين العقل العربي، الجزء الأول نقد العقل العربي، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

- جدعان، فهمي (١٩٩٦). الطريق إلى المستقبل، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

- جنابي، هاتف (٢٠٠٥). الأميَّة الثقافية في العالم العربي، إيلاف، الثلاثاء ١٣ سبتمبر ٢٠٠٥.
https://elaph.com/Web/ElaphWriter/2005/9/90086.html

- الجيلالي، كرايس (٢٠٢٠). القراء الجدد وإشكالية الجهل المؤسس، روافد بوست، ١ يوليو ٢٠٢٠.
https://www.rawafidpost.com/archives/10465

- الحويطي، سلطان (٢٠٢١). الجهل المُتوهم علماً، صحيفة صدى تبوك الإلكترونية، ٣١/ ٥/ ٢٠٢١.
https://sada-tabuk.com/articles-action-show-id-1652.htm

- ديب، دلال ذهب (٢٠١٩). زمن فك الحرف ووصل عصر «الأمية الثقافية»، اللواء، ٢٧ شباط/ فبراير ٢٠١٩. http: / /bitly.ws/ 9rC٤

- ربي، الحبيب الدائم (٢٠١٩). ما يشبه الفضيحة، المنار الثقافية الدولية يوليو ٠٨. ٢٠١٩.
https://almanarjournal2.blogspot.com/2019/07/blog-post_102.html

- ربيع، محمد عبد العزيز (٢٠١٨). تأملات في الإشكالية الثقافية: محنة الثقافة العربية، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

ـ الزاوي، أمين (٢٠١٨). التوحش الثقافي، العرب، الأحد ٢٠١٨/ ٠٩/ ٣٠.
http://bitly.ws/cfRv-

ـ السعوي، عبد الله بن محمد (٢٠٠٤). الجهل المقَنّع: رؤية من الداخل، الجزيرة، العدد ١٢٦٣١، ٢٩/ ٧/ ٢٠٠٤.
https://www.al-jazirah.com/2007/20070429/ar2.htm

ـ الشهاوي، أحمد (٢٠١٩). أهلُ الجهل، المصري اليوم، ١٤/ ٢/ ٢٠١٩.
https://www.almasryalyoum.com/news/details/1370206

ـ عائض بن عبد الله (٢٠٢٠). دروس للشيخ عائض القرني: مصدر الكتاب: دروس صوتية قام بتفريغها موقع الشبكة الإسلامية، الدرس - ٣٩٨.
http://islamport.com/w/amm/Web/1539/520.htm

ـ عبد الغني، مصطفى (٢٠١٨). الأميَّة الثقافية والرقمية، الأهرام، السنة ١٤٢، العدد ٤٧٩٠١، الاثنين ١٢ من جمادى الأولى ١٤٣٩ هـ ـ ٢٩ يناير ٢٠١٨.

ـ عبود، سامح سعيد (٢٠٠٢). تقدم علمي تأخر فكري: فيض المعرفة اللامتناهي، الحوار المتمدن-العدد: ٨،٣٣١/ ١٢/ ٢٠٠٢،شوهد١٥/ ٢/ ٢٠٢٠:
http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=4261&r=0

ـ القفاري، عبد الله (٢٠١٨). الشهادات العلمية لا تصنع مثقفاً!!، العربية، ٢٣ يوليو ٢٠١٨. http://bitly.ws/dFtD

ـ محرر البيان (٢٠١٥). التلقين منهجية طغت في الجامعات العربية فقتلت الابتكار والإبداع، البيان، استطلاع الرأي، التاريخ: ٠٢ أبريل ٢٠١٥،
https://www.albayan.ae/five-senses/culture/2015-04-02-1.2345328

ـ النجار، خالد سعد (٢٠١٥). أزمة الثقافة العربية المعاصرة، موقع إسلام ويب، تاريخ النشر:٠٤/ ١٠/ ٢٠١٥ http://bitly.ws/9rC8

- Hirsch. E.D.. Jr. (1988). Cultural Literacy: What Every American Needs to Know.» New York: Vintage

الفصل الثالث

التلقين والترويض في الجامعات العربية:
التلقين بوصفه أيديولوجيا تدميرية وقوة تجهيل استلابية

« الحصـان الـذي كان يجمـح براكبـه يتحـول مـع الترويـض إلى حصـان يتباهـى بسرجـه واللجـام»

أدونيس

١- مقدمة

غالبـاً مـا ينظـر المفكـرون النقديـون إلى التلقـين (Indoctrination) أو التطبيـع عـلى أنـه مـن أكثـر المظاهـر خطـورة وفتـكا في المجتمعـات المتخلفـة، وهـو الفعاليـة التربويـة التـي تؤسـس لـكل أشـكال التخلـف والعبوديـة والقهـر في هـذه المجتمعـات، فالتلقـين يشـكل أحـد الملامـح الأساسـية للعمليـة التربويـة في مختلـف المجتمعـات المحكومـة بالجهـل والخرافـات والأميـة. ولا جـدال في أنَّ التلقـين يشـكل أخطـر الأدواء التـي تداهـم العقـول والعقلانيـة، إذ يدمـر معظـم أشـكال القـدرة عـلى التفكـير والرؤيـة النقديـة لـدى أفـراد المجتمـع، ويضعهـم في وهـدة الجهـل والأميـة والتجهيـل، وربـما لا نبالـغ إذا قلنـا: إنَّ التلقـين يشـكل قـوة أيديولوجيـة وممارسـة تربويـة مصممـة لإنتـاج مختلـف أشـكال الجهـل والتجهيـل والتخلـف الذهنـي والعقـلي في المجتمعـات المتخلفـة.

تتّخـذ العلاقـة بـين التلقـين والأميـة صـورة جوهريـة مـن التكامـل والتـلازم حضـورا وغيابـا،، فحيثـما يكـون التلقـين تكـون الأميَّـة والعكـس صحيـح، وفي غيـاب أحدهمـا يكـون غيـاب الآخـر بالـضرورة، وهـذا يعنـي أنَّ التلقـين يشـكل أحـد العوامـل الأساسـية في نشـأة الجهـل المعـرفي، وتوليـد الأميَّـة الأكاديميـة، كـما يمثـل في الوقـت نفسـه إحـدى نتائـج الأميَّـة الأكاديميـة وأحـد أبـرز مظاهرهـا في الوقـت ذاتـه، وهـذا يعنـي أيضًـا أنَّ العلاقـة القائمـة بـين التلقـين والأميـة الأكاديميـة علاقـة

جدلية فاعلة منفعلة ضمن سياق تكاملي يكون فيها السبب والنتيجة متواترين متعاقبين متفاعلين ومتكاملين كل منهما يعزز الآخر وينتهي إليه. فالتلقين بوصفه ممارسة تجهيل، يشكل أهم وأخطر عوامل الأميَّة الثقافية في المجتمع وأعظم منتج للأمية الأكاديمية في الجامعات العربية دون استثناء. فالوظيفة الأساسية لعملية التلقين والتطبيع والترويض هي العمل على وأد العقل وردم القدرة على التفكير في المجتمعات التي منيت بهذا الداء. والأخطر من ذلك، أنَّ التلقين – بوصفه منهج حياة وطريقة في التفكير والوجود – يحول المجتمعات المصابة بأدوائه إلى مجتمعات عبودية قطيعية مستلبة مغيبة عن كل أشكال الوعي السياسي والاجتماعي والأخلاقي.

وقد تبدو كلمة التلقين بمختلف تسمياتها، كالتطبيع والترويض والتعليم البنكي، كلمة عادية لا تتعدى أسلوب التعليم السائد في المدارس. وعلى خلاف هذا التصور البسيط يأخذ مفهوم التلقين طابع التعقيد بوصفه ظاهرة ثقافية أيديولوجية مجتمعية، وهو إذ ذاك يؤدي في الوقت نفسه وظائف أيديولوجية وفلسفية وسياسية غاية في الأهمية والخطورة، وهو فوق ذلك ينطوي على منظومة فكرية أداتية تهدف في حقيقة الأمر إلى ترويض الأفراد والشعوب وإخضاعها للطبقات السياسية والاجتماعية التي تحكم هذه المجتمعات وتسودها.

كثير من الباحثين ينظرون إلى التلقين على أنه طريقة في التدريس والتعليم ونقل المعلومات، وهذا الأمر صحيح لا غبار عليه، لكن الأمر الخطير الذي **يجهله كثيرون هو أنَّ التلقين يشكل بذاته منظومة أيديولوجية واستراتيجية مصممة لتدمير العقول، وتجهيل الأجيال وإخراجها من دائرة القدرة على التفكير والنقد والتأمل المنطقي أو النظر في أمور الحياة وحرمانها من القدرة على التأمل العقلاني المتنور لمظاهر الحياة والوجود.** وهو بالتالي يمثل أنجع وسيلة لتدمير العقل والعقلانية عند الأطفال والشباب، وحرمانهم من القدرة على التبصر والتفكير والتأمل في سياق استراتيجيّة أيديولوجية لا تخفى على كثير من الباحثين وأهل الاختصاص.

وغالبا ما يشار إلى التلقين بوصفه طريقة في التعليم يأخذ فيها التعليم اتجاها أحاديا يكون المعلم فيه هو مصدر المعلومة والسلطة، ويكون الطالب هو المتلقي المطيع. وعلى هذا النحو يتم تطبيع الطالب أو التلميذ بالمعلومات والحقائق المفككة دون أنَّ تتاح له فرصة مناقشتها أو فهمها فهما صحيحا. وهكذا، يشكل التلقين وسيلة فعالة لغسل الأدمغة وترويض الأطفال والناشئة على الخضوع المطلق ذهنيا. وتعتمد هذه الطريقة على «**حشو الرؤوس بمادة كثيفة ثقيلة تزرع زرعا في المخزون الذاكري للأطفال والطلاب**» **(عبد الرحمن، ١٩٩٣، ١٦)**. **وهذا ما أشار إليه محمد جواد رضا في قوله مؤكّدا:** « إننا عندما نضخ في عقل الطفل مئات، بل آلاف (كذا!) من المعلومات غير المترابطة فإننا نستنزف عقل الطفل وطاقاته في جهد آلي لا يترك له فرصة التفكير» (رضا، ١٩٩١، ١١٩).

وبالتالي فإنَّ المعلومات المجزأة والمفككة تمنع القدرة على التفكير، وهذا التفكيك الذهني يشكل أخطر أساليب اغتيال العقل، لأنه يقتل كل إمكانات التفكير الشمولي والنقدي في ذهن الفرد؛ ذلك أنَّ الحقائق تكتسب قيمتها من كونها أجزاءً في كل مركب، فإذا فصلت عنه فقدت قوتها في عقل الفرد، وأصبحت كل حقيقة مجرد معلومة لا يربطها رابط ببقية الحقائق، وهذا ما تبرع به الكتب المدرسية الآن كوسائل إعلام (رضا، ١٩٨٧، ٤٠).

إنّ التلقين شكل من أشكال التسلط والقهر الاستلابي! وهو كذلك لأنه يشكل عملية إكراه تفرض فرضا على الطفل من الخارج، وهو كذلك عملية تطبيع وترويض، أي انتهاك للعالم الداخلي للطفولة، فالطفل عندما يلقن لا يسمح له بإبداء رأيه فيما يتلقن بل عليه أنَّ يخضع ويقبل ويستكين، وهذا يشكل نوعا من استباحة المجال الداخلي للإنسان. فالتلقين وفقا لهذا المعنى يدخل في الطفل ما لا يرغب فيه، أي إنه يبرمج الطفل على إكراه منه. وبعبارة أخرى ما يتوغل إلى عالم الطفل الداخلي لا يتجاوز رغبة الطفل بل يتعارض مع هذه الرغبة وينفيها، والمهم في ذلك كله أنَّ عملية التلقين تتم دون محاكمة منطقية، حيث لا يسمح بها، ومع الزمن يصبح عقل الطفل موطنا، لا بل مستعمرة

لأنظمة فكرية لا تمت إليه أو إلى الواقع بصلة، ولكنه مع الزمن، وبفعل هذا الترويض المعرفي يعتاد أنَّ يركن إلى ما آل إليه وضعه، وما حدث لعقله. وبعبارة أخرى، لقد روض وخضع لبرمجة عقلية منهجية منظمة ومستمرة.

ويعد المفكر البرازيلي باولو فرايري (Paulo Freire) رائد الاستكشاف النقدي للتعليم التلقيني الذي يطلق عليه تعبير التعليم البنكي، ويصفه في كتابه المشهور (تعليم المقهورين) (Pedagogy of the Oppressed) بأنه تعلم ترويضي يبرمج الطلبة على الخضوع ويدفع بهم إلى مواقع العدمية الفكرية والذهنية. ويصف فرايري التعليم البنكي التلقيني ببعض السمات الأساسية التي تتمثَّل في الأستاذ الذي يعلم والطلبة الذين يتلقون، وفي الأستاذ الذي يعرف كل شيء، والطلبة الجهلة الذين يجهلون كل شيء، في الأستاذ الذي يفكر ويتأمل والطالب الذي لا يستطيع التفكير ولا يسمح له بالتأمل، في الطالب الذي يذعن ويخضع ويستمع والمعلم الذي يتكلم ويفرض ويمارس السلطة، في الأستاذ الذي يمتلك ناصية القرار والتصرف، وفي الطالب الذي يستجيب استجابة مطلقة لواجبات الطاعة والخضوع والرضوخ والإذعان. وهذا يعني أنَّ المفهوم البنكي- التلقيني للتعليم يحول الطلبة إلى مجرد طاقة سلبية بلا هوية ودون وعي مستقل، ولا يعدو الطالب في هذه المعادلة أنَّ يكون أكثر من آنية تصب فيها المعلومات صبا، وتشحن العقول بالمطلقات والخرافات والأوهام لتعطيل الطاقات العقلية والقدرات الإبداعية عند الناشئة. والتعليم التلقيني لا يستهدف شيئا آخر سوى تطويع الطلبة للتأقلم مع عالم القهر والاستلاب وتكييفهم لمتطلبات الخضوع والقصور والإذعان، وهو إذ ذاك تعليم يتناقض مع مفهوم الحرية والعقل ويدفع الطلبة إلى أقصى حالات الاستلاب والسلبية في مجتمعهم القطيعي (فرايري، ١٩٨٠، ٥٧).

والتلقين كما يراه فرايري، هو العملية السيكولوجية التي يتم فيها ومن خلالها الزجّ بالأطفال والمتعلمين في زنزانات العبودية العقلية والإكراه المعرفي، وهو ما يؤدي فعليا إلى عملية تجفيف القدرات العقلية للطفل وتدمير الطاقة الإبداعية الكامنة فيه؛ ذلك لأنَّ الطفل، على مدى سنوات عديدة يقضيها في المدرسة، يردد

فقط ما يلقنه إياه المعلم، ويحفظ ما يأمره به، ويستظهر ما يطلب من نصوص، وينفذ إرادة المعلمين بصورة كلية. **ويمنع، في المقابل، من التفكير أو النقد أو الحوار أو المناقشة أو الإبداع أو التجديد، وتلك هي ممنوعات النظام التربوي السائد في الأنظمة التربوية المعاصرة. فالتلقين عملية غسل دماغ حقيقية، يتم فيها تفريغ الإنسان من طاقته الذهنية ويدفعه إلى حالة اغترابية استلابية، وغالبا ما ينظر إلى المتعلم بوصفه مجرد إناء تصب فيه معلومات المعلم، وهي غالباً معلومات لا تتصل بحاجاته واهتماماته ولا تمكنه من التفكير والنقد والتحليل.**

ويميز فرايري في كتابه الموسوم (تعليم المضطهدين)، بين منهجين مختلفين متعارضين للعملية التربوية: أطلق على المنهج الأول تسمية التعليم البنكي، وهو التعليم القائم على التلقين الذي يجسد نظاما سلطوياً محضاً يجعل من المدرس دكتاتوراً يفرض سلطانه ونصوصه على الطلبة دون أنَّ يسمح لهم بالتفكير والاعتراض، وهو منهج استلابي اغترابي مدمر لعقل التلميذ وقدراته الذهنية. وأطلق على المنهج الثاني المنهج النقدي في التعليم **الذي يساعد على بناء شخصية الطالب وفكره، بتشجيعه على التفكير والتأمل والنظر، ويكون فيه المعلم مساندا لعملية بناء العقل التنويري عند الطلبة. وقد تبين فيما بعد أنَّ أغلب المجتمعات السائرة في مسارات التنمية والتحديث قد اتخذت المنهج النقدي ورفضت المنهج التقليدي البنكي الاغترابي، وعلى خلاف ذلك تبنت المجتمعات الاستبدادية، ومنها مجتمعاتنا العربية، المنهج الأول الاستلابي للقضاء على كل أشكال التفكير وحرية التعبير وتقبل الآخر (مغامس، ٢٠١٥).**

ويمكن لنا أنَّ نقول في هذا السياق إنَّ عملية التلقين عملية استلابية تؤدي إلى تدمير العقل والعقلانية عند الطالب، وباختصار هي عملية تشويه للملكات العقلية والذهنية عند الطفل والمتعلمين بصورة عامة، وتؤدي أيضًا إلى قتل روح المبادرة. وبمرور الزمن، ومع استمرار هذا الأسلوب الخطير، يتحول الإنسان إلى صنم ناطق يضج بغبار المعرفة، ونثريات الذاكرة، مع غياب القدرة على التفكير الإنساني الحر الخلاق.

فعملية التلقين خلال مراحل التعليم، وتحت تأثير آليات الإكراه العقلي والمعرفي التي تفرضها، تحول المتعلم إلى كائن اغترابي، وإلى أداة طيعة مستلبة ومقهورة توظف في خدمة أنظمة القهر السياسي والاجتماعي القائم. وهذا التعليم ينتج حشودا مليونية من هذه الشخصيات الاغترابية، فيتحول المجتمع برمته إلى مجتمع عبودي، تسوده قيم القهر والتخلف والتسلط والاستبداد، لأنَّ هذه الحشود المستلبة، بفعل عمليات اغترابية لا حصر لها، تسقط في مستنقعات الوهم ومهاوي الاستسلام والخضوع.

يميز الفيلسوف الألماني عمانويل كانط (Emmanuel Kant 1724-1804) بين التعليم الترويضي – التلقيني والتعليم التنويري بقوله: « الإنسان إما أنَّ يروض ويوجه ويعلم آليا، وإما أنَّ ينور تنويرا حقيقيًّا ». ويرى أنَّ الترويض (التلقين) يكون للكلاب والخيول، ويمكن أيضًا أنَّ يكون لبني الإنسان... ولكنه يعلن أنَّ التربية لا تتم بالترويض: فالمهم قبل كل شيء أنَّ يتعلم الأطفال كيف يفكرون « (بدوي، ١٩٨٠، ١٢٣). ويعارض كانط التلقين وينظر إليه بوصفه منهجا كارثيا مدمرا ضد الإنسان والإنسانية، لأنَّ وظيفة التربية الحق هي النهوض بمهمّة التنوير، وهذا يعني أنَّ المعرفة يجب أنَّ تنتزع من الفرد لا أنَّ تسكب فيه؛ فالتلميذ ليس فراغا يملأ بل طاقة يجب أنَّ تفجر بالمعرفة. ومنهج كانط الفلسفي يشكل إدانة صريحة لأساليب التلقين في العملية التربوية. فعملية التلقين التربوي – كما يراها – تتمثَّل في عملية إكراه معرفي، تفرض على الطفل، بوصفها معرفة لا يرغب فيها، ولا تعنيه، ولا تواكب توجهاته واهتمامه، وضمن هذا التوجه، **تكمن حكمة كانط وغايته في تأكيده على أهمية نمو المعرفة من الداخل وليس فرضها من الخارج. فالتلقين عنده إرهاب إيديولوجي منظم، وهو في الوقت نفسه أداة لتطويع الفرد ذهنيا وعقليا ووسيلة إخضاع لإرادة خارجية تروض المتعلّم على الإذعان والانصياع،** وتشرّط وجوده بالخضوع والاستسلام (بدوي، ١٩٨٠). وهذا ما يذهب إليه هشام شرابي في كتابه المعروف (مقدمات لدراسة المجتمع العربي)،

إذ يهاجم التلقين ويرى فيه خطورة كارثية على المجتمع والعقل، لأنه يشكل طاقة استلابية اغترابية تعمل على تدمير العقلانية والروح النقدية في الفرد وفي المجتمع، إذ يتحول الفرد بموجبها إلى كائن مفرغ من الطاقة الذهنية ويصبح أداة للترديد والحفظ بدلا من أنَّ يكون وسيلة تحليل ومعرفة ونقد (شرابي، ١٩٩١، ٨٥).

ويشير أوليفييه (Olivier Reboul) في معرض تحليله لمفهوم الترويض إلى أنَّ «الكلب المدرب المروض ليس كلبا أكثر نموا من الكلاب التي لم تروض بعد « (ربول، ١٩٨٦، ٢٥)، لأننا عندما «نروض كلبا أو حصانا فإننا لا نقوم بذلك من أجل أنَّ نعلم الحيوان فحسب، وإنما لنجعل الحيوان يستجيب لسلوك يفيد معلمه «(ربول، ١٩٨٦، ٢٥). وهذا يعني أنَّ هذه الكلاب المروضة ليست أكثر نموا وقدرة من الكلاب الأخرى، بل هي أكثر استعدادا لخدمة صاحبها والاستجابة لطلباته (ربول، ١٩٨٦، ٢٥). ومثل هذا التشبيه ينسحب على الخيول: فالخيول المروضة هي الخيول التي تستجيب لحاجات الركوب عند أصحابها وليست هي الخيول الأفضل دائما. والتعليم في صيغته الترويضية لا يخرج عن هذه الدائرة. فعندما يكون هدف التعليم هو إعداد الفرد لخدمة أساطين القوة ورموز السيطرة، يكون التعليم تلقينا، وهو يخرج عن هذه الدائرة عندما يستهدف تحقيق نماء الطلبة على المستوى الأخلاقي والنفسي والاجتماعي. والتعليم عندما يهدف إلى تحقيق النماء الداخلي للإنسان يصبح فعلا تربويا، وليس فعلا تلقينيا.

وفي هذا الصدد يرى رونيه أوبير (Jacques-René Hébert) أنَّ التلقين فعل لا يتناقض مع التربية بل هو فعل يتنافى معها بصورة كلية (ربول، ١٩٨٦، ٢٦).

وفي هذا السياق ينظر الدكتور محمد جواد رضا « إلى التلقين والتبشير بوصفهما عمليتي **إخصاء للعقل العربي البازغ في الأطفال**، وهما تعملان على استباحة

مناهجنا وكتبنا المدرسية « (رضا، ١٩٩١، ٢٣). وفي هذا المعنى يقول هشام شرابي: «التلقين هو الشكل الأكثر تنظيما من أشكال فرض السلطة وتثبيتها، فهو يجمع بين العقاب والتطبيع Indoctrination وهي طريقة تعتمد على الترديد والحفظ بحيث لا يبقى مجال للتساؤل والبحث والتجريب» (شرابي، ١٩٩١، ٣٨).

فالتعليم البنكي، وهو صيغة اصطلاحية للتلقين والتطبيع، يدفع المعلم إلى معاملة الطلبة بوصفهم حسابات بنكية تودع فيه المعلومات والمعارف، وتخزن، وفي كل فترة يعود المودع ليحسب في كل حساب بنكي ما يوجد فيه من رأسمال معرفي مودع. فالطالب هنا مستقبل للمعلومات والمعلم هو الذي يودعها فيه. ويهدف التعليم البنكي إلى تبديد القدرة الإبداعية عند الطلبة، ومن ثم ترويضهم من أجل الاندماج في النسق الاجتماعي الذي تسوده قيم التسلط والإكراه (بدران، ١٩٩٩، ٢٤). ويرى هشام شرابي أنَّ الهدف من التلقين « هو نقل قيم المجتمع وعاداته الثابتة إلى صميم التركيب الذهني للفرد «(شرابي، ١٩٩١، ٣٨). **والفرد في سياق فعل التلقين يتلقى تركيبات فكرية جاهزة، أو خلائط عقائدية مركزة، يؤسس عليها أنماطه السلوكية، دونما قدرة على التأمل النقدي في طبيعة هذه الأنماط السلوكية، أو في منظوماتها الذهنية المؤسسة لها، وهو ما من شأنه أنَّ يؤدي إلى كسر إمكانات الفرد العقلية والنقدية** (شرابي، ١٩٩١، ٣٨).

والتلقين، علاوة على ذلك، نمط من أنماط التسلط والقهر الواضح! لأنَّ التلقين عملية تعليمية تفرض فرضا على الطفل من الخارج، وهي بذلك عملية تطبيع وانتهاك للعالم الداخلي للطفولة، فالطفل عندما يلقن لا يسمح له بإبداء رأيه فيما يلقن،، وهو ما يؤدي في النهاية إلى برمجة الأطفال وإكراههم على ما لا رغبة لهم فيه، وبعبارة أخرى، فإنَّ ما يفرض على الطفل من معلومات، لا يتجاوز رغبة الطفل فحسب، بل يتعارض مع هذه الرغبة ويدمرها، والأخطر من ذلك أنه لا يسمح للطفل أو الطالب بمحاكمة هذه المعلومات أو التفكير فيها أو التساؤل حولها وعنها، ومع الزمن، ومع تصاعد هذه العمليات، يفقد الطفل كل إمكانات التفكير والتأمل.

ولا بد من الإشارة في هذا السياق إلى أنَّ اغتصاب عقل الفرد واستباحة عالمه الداخلي تتميز بطابع الاستمرار والديمومة، فالعملية تبدأ على أشدها في الأسرة وتأخذ طابعا ممنهجا في المدرسة، وتتحول إلى عملية منظمة في إطار الحياة الاجتماعية بما تنطوي عليه هذه الحياة من منظومات فكرية وأيديولوجية. وهذا يعني أنَّ عقل الفرد ينمو في أجواء مسمومة وفي تربة صماء، فينشأ على حليب العبودية ويرضع من ثدي القهر، وينتهي إلى وضعية هزال وجودي وأخلاقي.

فالتلقين يشكل، جوهريا، العملية السيكولوجية التي يتم فيها ومن خلالها وضع المتعلم في دائرة العبودية ويتم تفريغه ذهنيا بواسطة الإكراه المعرفي، لأنَّ إمكانات الطفل العقلية في هذه العملية تتبدد، حيث يجب عليه، على مدى سنوات طويلة، أنَّ يردد ما يلقنه إياه المعلم، وأن يحفظ ما يأمره به، وأن يستظهر النصوص التي تملى عليه، وأن ينفذ إرادة المعلمين وأوامرهم في طرفة عين. ويمنع عليهم إبداء مظاهر الإبداع أو التوجه نحو أي شكل من أشكال التجديد، وهذا غيض من فيض الممنوعات التي يجب على المتعلم أنَّ ينتهي عنها في النظام التربوي السائد والقائم على التلقين. وبعبارة أخرى يمكن القول إنَّ التلقين يمثل عملية غسل دماغ حقيقية، يتم فيها تفريغ عقل الإنسان وإرادته من كل أشكال المبادهة العقلية أو الذهنية الخلاقة، والطفل في نسق هذه العملية لا يكون أكثر من مجرد وعاء ذهني يُشحن بالمعلومات والنصوص التي لا تتصل بحاجاته واهتماماته أو وجوده، ويُثقل عليه بهذه المعلومات الجزئية إلى الدرجة التي يتم فيها إغلاق منابت التفكير، وتدمير كل أشكال النزوع العقلاني إلى أنَّ يتم إخضاعه وضمه إلى قطيع الدهماء.

ويمكن لنا أنَّ نقول في هذا السياق إنَّ عملية التلقين تتجاوز حدود العبودية الصرفة إلى عبودية أدهى وأمر وأشد، هي عبودية العقل والمعرفة، وهي العبودية التي يتم فيها برمجة العقل بصورة اغترابية، وتدمير ملكة الحكم، والإثقال على الذاكرة، وتغييب روح المبادرة والمبادهة عند أفراد المجتمع. وبمرور الزمن، ومع استمرار هذا الأسلوب الخطير في مختلف المراحل الدراسية، يتحول الإنسان إلى

حالة صنم ناطق يضج بغبار المعرفة، ونثريات الذاكرة، وشظايا متفجرة من القدرة على التفكير الإنساني الحر الخلاق.

ومع نهاية السلم التعليمي وتحت تأثير آليات الإكراه العقلي والمعرفي يتحول الإنسان إلى وضعية اغتراب عقلية ونفسية تتميز بطابع الشمول والعمق، وعلى هذا النمط يتحول إلى أداة طيعة مستلبة ومقهورة توظف في خدمة أنظمة القهر السياسية والاجتماعية القائمة.

ويبقى القول الفصل لعلماء النفس الذين أبلوا في الربط بين التلقين وقتل العفوية عند الطفل، وقد انبرت ميلاني كلاين (-Melanie Klein. 1882 1960)- أحد أبرز وأهم علماء النفس والتحليل النفسي في مجال الطفولة- لهذه القضية ومنحتها كثيرًا من اهتمامها، إذ أجرت دراسة للعوامل الاستلابية للتلقين والكبت في تدمير القوى العقلية للطفل والراشدين، واستطاعت أنَّ تدلي بدلوها في تفسير الكيفيات التي يتم فيها تدمير الطاقة الإبداعية عند كثير من الأطفال الذين أبدوا مواهب حقيقية في مرحلة الطفولة الأولى، أي: في المرحلة ما قبل السادسة من العمر. في هذا السياق، سبق لكلاين أنَّ لاحظت ما يسمى تراجع طاقة الذكاء عند بعض الأفراد الذين عرفوا في طفولتهم ذكاء مميزا، فكثير من الأفراد الذين شهد لهم بدرجة عالية من الذكاء في مراحل طفولتهم الأولى تراجعت قدراتهم الذّهنية في مرحلة الرشد. ومرد ذلك – كما ترى كلاين – أنَّ هؤلاء الأفراد كانوا قد تعرضوا إلى تربية تلقينية مجحفة أطاحت بإمكانات نموهم الذهني وأدت على الأقل إلى محاصرتها واعتقالها. وهي في هذا السياق تعتقد أنَّ عملية كبت النزعات الطفلية البدائية والجنسية عند الطفل تؤدي بدورها إلى اغتيال طاقاته الذهنية وقهر إمكانات نموه عقليا وذهنيا (فيلو، ١٩٩٦).

فعقل الطفل يدمر **بجرعات ملوثة من المفاهيم والتصورات القسرية التي تفسد عملية نمائه وتطوره الذهني(Klein.1964). وهذا يعني بالضرورة أنَّ**

إكـراه الطفـل عـلى تمثـل أفـكار ومعتقـدات جاهـزة يمثـل عمليـة تـؤدي بـه إلى التهلكـة الذهنيـة والعقليـة حيـث تقتـل فيـه مختلـف ميـول الإبـداع واتجاهـات التفكـير الحـر السـليم. فالطفـل الـذي يتلقـى أفكارا ومفاهيـم أسـطورية وخياليـة، مدفوعـا إلى الإيـمان بهـا، وكرهـا عـلى أنَّ يأخـذ بهـا عـلى أنّهـا عـين الحقيقـة والواقـع يتعـرض لـضرر ذهنـي واضـح قوامـه أنَّ الطفـل يفقـد إيمانـه بمنطـق الرؤيـة الموضوعيـة والحسـية والمنطقيـة للأشـياء، ويتحـول إلى كائـن خـرافي في مسـتوى ذهنيتـه، ويعتـاد القبـول بالأشـياء الخياليـة والأسـطورية، وينـزع إلى الاسـتكانة والخضـوع والاستسـلام(Klein. 1959).

٢ـ التعليم البنكي الاستلابي في العالم العربي:

يشـكل التلقـين بوصفـه تطبيعـا وترويضـا منهـج حيـاة ووجـود في المجتمعـات المتخلفـة، ومنهـا المجتمعـات العربيـة. والترويـض فلسـفة تربويـة ضاربـة الجـذور في أعـماق وجودنـا الثقـافي قبـل أنَّ تكـون منهجـا تربويـا أيديولوجيـا في المـدارس والمؤسسـات التربويـة بعامـة. وهـذه الوضعيـة الترويضيـة لا تتـم عـلى نحـو عفـوي واعتباطـي كـما يخيـل للبعض، بـل تمثل منهجا سياسـيا ثقافيًّا اجتماعيـا تفرضـه أنظمة القهـر والاسـتبداد في عالمنـا العـربي. ويمثـل التلقـين إحـدى أهـم وأخطـر الوسـائل الثقافيـة التـي تفرضهـا القـوى الاجتماعيـة التـي تهيمـن في المجتمـع، أو لنقـل بأنهـا أفضـل أدوات النخـب الحاكمـة في فرض حالـة من التطويـع والترويض والإخضاع للأفـراد والجماهير في المجتمع. فالاسـتبداد السياسي والاجتماعي والثقافي لا يتم في مجتمعـات حـرة، وفي مناخـات تسـودها العقلانيـة ويحكمهـا العقـل والتنويـر، وعلى هـذا النحو يـأتي التلقين الترويضي تعبـيرا عن حالة اجتماعية سياسـية لأكثر الأنظمة الاجتماعيـة تسـلطا وهيمنـة واسـتبدادا. وباختصـار يمكـن القـول: إنَّ **التلقـين هـو مظهـر مـن مظاهـر التسـلط والاسـتبداد السـياسي الثقـافي في المجتمعـات المتخلفة.**

فالتلقين يسـود ويهمين في الثقافة العربية وفي كل مظاهر الحياة التربوية، وهو ما أكّده عبـد الله عبـد الدايـم في قولـه: «إن كل مـا في الحيـاة العربيـة من كتاب ومعلم وامتحانات

ومناهج وطرائق ما زال ينتسب إلى مرحلة اجترار المعرفة وخزنها، وتغليب الألفاظ على الأشياء، وتفضيل النظر على العمل، وتقديم الجدل العقلي على البحث المنهجي، وإيثار التقليد على التجديد أولا وآخرا « (عبد الدايم، ٢٠٠٠، ٢٤٨).

ولا يتردد **سعد الدين جلال** في التأكيد على هيمنة منهج التقليد في التربية العربية بالقول: إنَّ التلقين «يأخذ كآلية للتنشئة الاجتماعية أحيانا صورا مبالغا فيها في الثقافة العربية، حتى الوظيفة التحليلية والنقدية للعقل عند الفرد العربي تتعطل وتضمر وتحل مكانها وظيفة التذكر والحفظ» (جلال، ١٩٨٥، ١٨٨). **يذكر الكاتب تقليدين شعبيين في مصر عند الولادة والوفاة:** في اليوم السابع للولادة يجري الاحتفال بتسمية الطفل، ويُحمل الطفل الوليد ومن ورائه الكبار والصغار بالمدقات عالية الصوت مرددين إذا كان الوليد ذكرا « اسمع كلام أبوك ما تسمعش كلام أمك». وعند الوفاة يجلس أحد المقرئين بعد دفن الميت يلقنه ما يقوله عندما تأتي الملائكة لحسابه فيقول له: إذا جاءك ملاكان وسألاك عن اسمك فقل اسمي عبد الله «كذا وكذا» وعشت مؤمنا بالله وسنة نبيه محمد صلى الله عليه وسلم، **وإذا سألاك «عن كذا فقل كذا « وهكذا دواليك»** (جلال، ١٩٨٥، ١٨٨).

ويصف محمود أحمد مرسي هذه الوضعية الترويضية في التربية العربية فيقول «إنَّ المناهج في الوطن العربي تركز على المعلومات وليس على طريقة التفكير والبحث العلمي وتسلسل الأفكار والفهم الصحيح، والخلل الأساسي في المناهج المتبعة هو الحفظ لأنَّ إنتاج الطالب يحدد بما يحفظ وليس بما يستطيع أنَّ يخلق ويبتكر، والنتيجة في النهاية لا تهدف بأي حال من الأحوال إلى غرس ملكة الابتكار والاعتماد على النفس عند المتعلم» (مرسي، ١٩٨٥، ١٤٢).

ويعالج المفكر المصري سعيد إسماعيل علي، المسألة الاستلابية في التربية العربية، فيؤكد على حضور التلقين السلبي في التربية العربية، وهيمنته في مختلف المؤسسات التربوية، بما في ذلك المستويات الجامعية، ذلك أنّنا نجده، كما يقول، في «البيت ونجده في المسجد، وفي الكنيسة، وفي كثير من الصحف والمجلات،

وفي أجهزة الإعلام المرئية والمسموعة، حيث يسير التفكير في اتجاه واحد، من ممثل السلطة، سواء كانت هذه السلطة أبوية أو دينية، أو سياسية، أو تربوية، بغير إتاحة للطرف الآخر بأنَّ يقرأ، أو يسمح له بمراجعة والتفكير والنقد... إن هذا النمط من التربية إنما هو عملية «إخصاء» للعقل البشري تكون نتيجتها عجز هذا العقل عن أنَّ يلد أفكارا جديدة، إذ سوف تقف به قدرته عند حد الترديد أو التكرار (علي، ١٩٩٤، ١٩).

ويتناول محمد رؤوف حامد فتح الله الشيخ مسألة التلقين والتعليم العربي الاستلابي مؤكدا حضوره الشامل وهيمنته في مختلف مناحي الوجود التربوي والثقافي العربي، ويرى أنَّ هذا النمط من التربية يؤدي إلى كارثة اللاعقلانية في التفكير العربي وينمي حالة التخلف الشاملة بكل دلالاتها ومعانيها في المجتمعات العربية، ويعبر عن تصوراته هذه في مقالة مهمة حول المعاناة اليومية للعقل العربي فيقول: «نحن لا نعاني من طريقة بعينها يسلكها العقل العربي.. لكننا نعاني من لا عقلانية هذا العقل ... هذه اللاعقلانية تمتد من المدرسة إلى الجامعة.. حيث طرائق التدريس التلقينية المتهالكة.. وحيث الامتحان هو السلطان ... والحفظ والاستظهار والتكرار هو الأسلوب ... ذلك كله في غيبة المنهج النقدي ... وفي غيبة الشكل العلمي.. وهكذا دواليك تسير الأمور في الجامعة حتى إنَّ الجامعات العربية استنسخت من كثير من أبنائها أساتذة بعيدين عن الأسلوب العلمي في التفكير وعن الالتزام بالمنطق ومشاكل الوطن، وكذلك بعيدين عن شجاعة الممارسة لحياتهم كأساتذة» (الشيخ، ١٩٨٣).

وفي مداولة أخرى يشير سامح سعيد عبود إلى مخاطر التلقين في مؤسساتنا التربوية ويرسم لنا صورة مأساوية عما يجري في هذه المدارس فيقول:« في مدارسنا يدرسون للطلاب الكيمياء والفيزياء والرياضيات في شكل معادلات مطلسمة أي غير مفسرة لكي يحفظوها عن ظهر قلب، دون أنَّ يفهم الطلاب ما يحفظونه ودون أنَّ يسألوا عما يجب أنَّ يفهموه، وهو لماذا ترتبط مثلا الذرات وكيف؟ وما الذي يربطها ويفككها عن بعضها؟، وهل من ضرورة وراء هذا

أم أنَّ الأمر متوقف على إرادة ما أو هدف معين؟ وهم لا يكترثون بذكر طاقة الترابط التي تلزم لأحداث الترابط بين الذرات أو التي تنتج عن تفككها » (عبود، ٢٠٠٢). ومن ثم يحدد عبود الآثار المدمرة لهذه الطريقة على العقل والإنسان فيقول: « يُترك الطلاب الذين لم يتعودوا لا على المناقشة أو الفهم أو النقد، ولم يتدربوا على ممارسة ملكات التحليل والتركيب والربط، وإنما يقتصر الأمر لديهم على التلقي والحفظ على غير فهم بلا ثقة غالباً فيما يحفظ، وبالتالي يسهل على عقليات غير نقدية تعودت على المصدر الواحد والرأي الواحد في كل شيء بما في ذلك المعرفة والعلم، أنَّ تفسر شتى الظواهر من حولها بشكل متعسف ومتعصب، وأن تصبح أسيرة التفسيرات الجاهزة مهما بلغت درجه سذاجتها، وأن تظل طيلة حياتها أسيرة ما هو شائع ومألوف من معتقدات وآراء، وأن يظل أصحابها سجناء ذواتهم ورغباتهم وعواطفهم، مذعورين من النظر خلف جدرانها المظلمة» (عبود، ٢٠٠٢).

٢ـ الدور الاستلابي للتلقين:

إنّ السؤال الذي يطرح نفسه في هذا المستوى من البحث هو: لماذا يحاول الطغاة تبديد القدرة العقلية عند الأجيال والطلبة؟ والإجابة، ولا شك، يسيرة؛ فالمجتمعات القائمة على أساس الاستبداد والاستغلال والتسلط تسعى إلى بناء الإنسان المستلب المدجن الذي قتلت فيه إمكانات النقد وحرية البحث والقدرة على التفكير والكشف، تسعى إلى بناء إنسان بمواصفات العبيد الذي يؤمنون بأهمية الحفاظ على امتيازات أسيادهم ويفاخرون بها.

لقد أعلن حكماء الإنسانية وفلاسفتها، على مرِّ الأزمان، أنَّ العقل والعبودية لا يجتمعان، وأن العقل توأم الحرية فحيثما ازدهرت ازدهر، وحيثما وجد العقل تألقت الحرية. ولذلك عرف جلادو التاريخ بنشوة الميل إلى اغتيال العقل الإنساني أينما وجدوه، وإلى استئصال شأفة التفكير في كل مكان وزمان. وعلى هذا الأساس

يـؤدي اغتيـال العقل عند الأطفـال، في صورة التلقين والتعليم البنكي، دور السـادن الـذي يسـهر عـلى توليـد منطـق العبودية في عقـول الأطفـال والناشـئة. ومـن هـذا المنطلـق «يشـجع القاهـرون مفهـوم التعليـم البنكـي ويفرضـون سـيطرة أبويـة عـلى النظـام الاجتماعـي الـذي يتلقـى فيـه المقهور تعليمـه» (عـلي، ١٩٩٥، ٢٠٤).

والتلقـين هنـا بوصفـه طريقـة في العيـش ومنهجـا في التأمـل وموقفـا في الحيـاة يـؤدي إلى التخلف في مختلف مظاهـر الوجـود والحيـاة، وهـذا الربـط العميـق بـين التخلـف الثقـافي والتلقـين الترويـضي يتجـلى واضحـاً في منظـور فيليـب كومـز (Philip combs) الـذي يقـول «إن طـرق التدريـس المتبعـة تعتمـد أساسـا عـلى أسـلوب التلقـين مـن قبـل المعلـم، وإن شـيوع مثـل هـذه الطريقـة يمثـل أحـد الأسـباب التـي أدت إلى التخلـف الثقـافي للـدول الناميـة، فالمعلـم الـذي يفضـل مثـل هـذه الطريقـة يلحـق الأذى بطلابـه ومريديـه، ويبـدو لنـا أنّ السـبب الـذي يجعلـه يعتمـد هـذا النمـط مـن التّعليـم، هـو أولا، وبـكل بسـاطة الرّكـون إلى مـا اعتـاد عليـه، ولأنّـه ثانيا يبـدو أكثـر سـهولة في عملية ضبـط التلاميـذ والسـيطرة عليهـم، كـما أنَّ الطالـب يفضـل مثـل هـذه الطريقـة أيضًـا لأنهـا اعتادهـا، ولأنهـا في الوقـت نفسـه تخفـف عنـه أعبـاء البحـث والتعلـم الـذاتي» (كومـز، ١٩٧١).

ومـع أنَّ التلقـين والتعليـم التلقينـي قديـم قـدم التاريـخ كوسـيلة في تطويـع الشـعوب وترويضهـا، فـإنَّ هـذا التلقـين كان يشـهد طفـرات مـن التطـور في أسـاليبه ومضامينـه ومحتوياتـه الأيديولوجيـة. ويعـد الشـكل الـذي تـم تطويـره عـلى يـد بيـل لانكسـتر (Bill Lancaster) مـن أكثـر الأشـكال خطـورة وفظاعـة في قدرتـه عـلى تجهيـل الشـعوب ووضعهـا في دائـرة العبوديـة والقهـر والاسـتلاب. وليـس مـن المصادفـة في شيء أنَّ يبـدأ هـذا المنهـج في الهنـد في كنـف شركـة الهنـد الشرقيـة سـنة ١٧٩٥ عـلي يـد الدكتـور بـل، ومـن ثـم في إنكلـترا عـلي يـد جوزيـف لانكسـر، وفي فرنسـا في المـدارس الصغـيرة (petites écoles) وعـلى يـد البروفسـور أندريـه جندوره بـين سـنوات ١٨٠٠-١٨٣٥ ونجد وصفـا دقيقـا لـه في كتـاب تيموثـي ميشـيل (Timothy Michael) عـن الاسـتعمار الثقـافي للهنـد

ومصر وبقية المستعمرات، باعتماد هذا المنهج المطور والأكثر قدرة على تدمير العقول والاستلاب الثقافي للشعوب (ميشيل، ١٩٩٠). وفي هذا الكتاب نجد إقرارا واضحاً بأنَّ الاستعمار البريطاني قد عمل، بعد الاستيلاء على أجساد المصريين والهنود، ومقدرات وجودهم بطريقة ممنهجة على امتلاك أرواحهم بإدخال منهج بل/ لانكستر إلى كل منهما (النقيب، ١٩٩٣، ٩). وهذا يعني أنَّ الاستعمار اعتمد التلقين في الغزو الثقافي للبلدان التي استولى عليها، واعتمدت الحكومات الاستبدادية فيما بعد الاستقلال المنهج ذاته في تدمير البنية الثقافية لمجتمعاتها، وترسيخ الهيمنة السياسية وضمان الرضوخ الثقافي والأيديولوجي في مجتمعاتها. ويؤكد خلدون النقيب هذا التوجه الاستلابي للتربية العربية، فيقول في هذا الصدد: إنَّ المدرسة العربية تسعى إلى تلقين الطالب مبدأ الطاعة العمياء والمحافظة على قيم ومعايير المجتمع التي تحافظ على وضعية المجتمع الراهنة.... فجزء كبير مما يتعلمه الطالب ليس له علاقة بمحتويات الكتب والدروس، وإنما هو سعي لتلقين الطالب الطاعة، وجعل التلميذ يستهلك سلبيا كل التجهيزات القيمية والأيديولوجية التي يزخر بها أي مجتمع (النقيب، ١٩٩٣، ٧٠).

ونجد تأكيدا لهذا التصور فيما ذهب إليه عبد الهادي عبد الرحمن بقوله: «إن الوسائل التربوية المعتمدة في التربية العربية تشبه كثيرًا وسائل غسل الدماغ، أي إنها وسائل ترديدية تعتمد أساسا على حشو الرؤوس بمادة كثيفة ثقيلة تزرع زرعا في المخزون الذاكري لأطفالنا وتلاميذنا وطلابنا» (عبد الرحمن، ١٩٩٣، ١٦). ومما لا شك فيه أنَّ هذه المادة المكثفة تشكل المضمون الحيوي للسيطرة الثقافية والهيمنة على مقدرات الشعوب العربية بوضعها في دائرة الاغتراب والاستلاب في مختلف مستوياته وتجلياته. وهذا يعني أنَّ المدرسة العربية لا تعدو أنَّ تكون مؤسسة أيديولوجية تهدف إلى ترويض شعوبها وتطويعهم لإرادة النخب السياسية والاجتماعية القائمة. وهذا ما يؤكده الباحث القطري علي الكواري، إذ يقول منددا بالوظيفة الاستبدادية للتلقين في العالم العربي: «**إن النظام**

التربوي لدول المنطقة يغرس ويؤكد روح الاستسلام والطاعة والسكوت عن الخطأ وتقبل كلّ الآراء دون اقتناع» (الكواري، ١٩٨٥، ٩٩). وباختصار شديد نقول مع رضا بأن: «النظم التربوية العربية التلقينية تسعى إلى الضبط الاجتماعي بدلا من تكريس الحرية المترتبة على المعرفة، وإلى توليد المسايرة والانصياع لمعايير الجماعة للمحافظة على الوضع القائم بدلا من زرع روح التمرد المبدع البناء» (النقيب، ١٩٩٣، ٦٨).

٤ـ حضور التلقين في الجامعات العربية:

ليس على المرء أنَّ يبحث كثيرًا عن أدلّة تؤكّد حضور التلقين كمنهج للتجهيل في الجامعات العربية، ولئن كان التلقين في المدارس التعلمية ما قبل الجامعية خطيرا، فهو أكثر خطورة وأشد فتكا في الجامعات العربية. وليس من المبالغة القول بأنَّ التلقين في جامعاتنا يشكل ظاهرة خطيرة ومأساوية، فالجامعات العربية تكرس التلقين وتعزز التعليم البنكي، الذي عرفناه في المؤسسات المدرسية، ومن ثم تضفي عليه صبغة علمية، فتعمل على تجميله وترسيخه كمنهج أساسي في مختلف مناحي العمل العلمي والتربوي في الجامعة. ومن حيث المبدأ نقول بأنَّ جامعاتنا العربية تخلت عن دورها في البحث العلمي ووظفت نفسها في عملية التلقين والتدريس بالدرجة الأولى. وإذا كان التلقين في المدارس يتمّ وفق مناهج محددة وقواعد واضحة فإنَّ التلقين في الجامعات يأخذ طابعا حرا لا ضوابط له ولا حدود. وهذا يعني أنَّ التلقين الذي نراه في الجامعات أشد وأدهى بكثير من مثيله في المؤسسات المدرسية التي تخضع لإدارات وزارية يتم فيها ما يجب أنَّ يلقن ضمن حدود معلومة وقواعد مرسومة. في الجامعة ربما تكون السمة الأساسية للحرية الأكاديمية في حرية الأستاذ الجامعي بممارسة التلقين والترويض ضمن ضوابط التجهيل والتدمير الممنهج للعقل، وذلك في الوقت الذي يمنع فيه هذا الأستاذ الجامعي من أنَّ يمارس دورا تنويريًّا في الجامعة أو أنَّ يبدي مثل هذه التوجهات الثقافية التي تشكل خطراً على الأنظمة الاجتماعية القائمة. وتتويجا

لإرادة التجهيل يمنح الأساتذة الحق بانتهاك حرية العقل والعقلانية في الجامعة. ومن ينظر في الحياة الجامعية سيرى أنَّ الجزء الأهم من وسائلها وطرقها التعليميّة هي المذكرات والمختصرات والامتحانات والحفظ والاعتباط الثقافي، والأستاذ الذي يملي نصوصه وأوامره على الطلبة الذين لا يسمح لهم أبدا بإبداء الرأي والخروج على مبدأ الطاعة المطلقة للأستاذ الجامعي.

وضمن هذا التصور يمكننا أنَّ نقول: إنَّ الجامعة، بوصفها حرم الحرية والضمير، قد تحولت في مجتمعاتنا إلى فضاء للتلقين والتجهيل، حيث يكون العلم حفظا، والمعرفة طاعة، والمنهج مذكرات، والنتيجة أمية ثقافية تطبق على العقل والقلب، ويتضاءل معها الضمير والوجدان، حيث يكون الحصول على الشهادة والدبلوم هو الغاية المطلقة الأولى والأخيرة للطلبة، وتكون وسيلتهم في تحقيق ذلك الحفظ والاستظهار والطاعة والإذعان لمذكرات فارغة من المعنى والدلالة.

ويمكننا القول، استنادا إلى تجربة شخصية في التعليم امتدت على مدار خمس وثلاثين سنة في جامعات عربيّة كثيرة: بأنَّ التلقين يشكل المنهج الأساسي الذي يعتمد في جامعاتنا العربية بلا منازع، وأن هذا التلقين هو أخطر بكثير من هذا الذي نراه في المدارس والمؤسسات التعليمية المختلفة ما قبل المرحلة الجامعية، لأنَّ التلقين في الجامعة ليس له ضوابط أو حدود، فالتلقين هو الحقل الذي يستطيع فيه الأستاذ الجامعي ممارسة هيمنته وإشباع غروره ونزعات التسلّط فيه. وغني عن البيان أنَّ التلقين يفرز مظاهر كثيرة تعززه ويعززها مثل الغش والخداع والجهل والفساد، فالتلقين لا يمكنه أنَّ يوجد دون مساندة من هذه الأمراض القاتلة في الجامعة. وقد لاحظنا، خلال تجربتنا المديدة في التعليم، أنَّ كثيرًا من الأسئلة الامتحانية التي تسمى «موضوعية» وتقتضي إجابة بالنفي أو التأكيد لا تحمل أي معنى، وليس فيها أي دلالة منطقية، ولا يمكن فهمها من قبل طالب أو أستاذ جامعي، وأجزم أنَّ واضعيها لا يفقهون ما تنطوي عليه هذه العبارات الامتحانية إلا بما تصوره لهم أوهامهم الخاصّة.

لـن أسـهب في سرد تجربتـي الأكاديميـة الشـخصية، إذ تعضدهـا تجـارب كثير مـن أسـاتذة الجامعـات والأكاديميـين الـذي عرفـوا بإنتاجهـم العلمـي وحضورهم الفكـري في العـالم العـربي، وهـم نخبـة مـن المفكريـن أسـهموا أيّـما إسـهام في نقـد الظّاهـرة الجامعيـة وتحليـل مسـاراتها وإشـكالياتها ونقائصهـا،

يقـول شـبل بدران وهو مـن الباحثين المخضرمين في مجال البحـث العلمي في كتابه الموسـوم (التعليـم الجامعـي وتحديـات المسـتقبل): يمكننـا أنّ نؤكـد بدرجـة عاليـة مـن الثقـة **أنّ تعليمنـا الجامعـي يعيـش في ثقافـة الذاكـرة ويكرسـها ويدعمها، وتلـك الثقافة تعتمـد بالدرجـة الأولى عـلى مفاهيـم مغلوطـة عـن الذكـاء والقـدرات العقليـة، وتختزل التعليـم في عمليـات التذكـر والاسـتذكار**، وتلـك العمليـات ترتبـط بالدرجـة الأولى بنمـط وأسـلوب مـن التدريـس هـو التلقـين، وكل مـن ثقافـة الذاكـرة وتقنيـة التلقين في غـرس المعـارف والعلـوم في عقـول شـبابنا تكـرس نمطـا مـن التعليـم الجامعـي لا يسـعى ولا يعـرف طريـق تغيـير الواقـع أو الاسـتجابة لمسـتجدات العصر عـلى الصعيد السـياسي أو الاقتصـادي أو الاجتماعـي أو الثقـافي (بـدران، ١٩٩٩، ٢٤).

وتتجـلى أزمـة الجامعـة ـ كـما يقـول عمـر كـوش – في عدة ظواهـر: «منهـا ما بات يُعـرف بظاهـرة سـلطة المدرجـات، حيـث يقـوم الأسـتاذ بجمـع طلابـه في المـدرج، ويلقـي عليهـم محاضرتـه العصـماء، غـير القابلـة للحـوار والنقـاش، ولا يتقبل ملقيها أي نقـد أو اعـتراض، ويمنـع الأسـئلة. وهـذه السـلطة تجعـل المعرفـة أحادية، ومنغلقة عـلى صاحبهـا، وتقتـل علاقـة التفاعـل بين الأسـتاذ والطالـب، وتدعـم نهـج التلقين والقضـاء عـلى البحـث والتقـصي، وتحجـم العلـم والمعرفـة، وتؤسـس لسـلطة أخرى هـي سـلطة المقـرر الجامعـي، حيـث يتحـول المقـرر إلى أداة لتحجيـم العلـم والعقـل العلمـي، وتثبـط مـن همـة الأسـتاذ والطالـب في الوقـت نفسـه، وتحـدّ مـن قدراتهـا. وفي أغلبيـة الكليـات يتحـول المقـرر إلى ملخـص هزيـل، يبـاع في الأسـواق، ويحبـل بالسرقـات العلميـة» (كـوش، ٢٠١٠).

هـذه هـي الحقيقـة المـرة التـي يجـب أنّ نعـترف بهـا وهـي هيمنـة التلقـين بوصفها ممارسـة ضـد العقل والعقلانيـة في الجامعة وفي مؤسسـاتنا التعليمية بصورة شـاملة،

فالتعليم العربي في مختلف تكويناته الجامعية وما قبلها يعاني من وباء التلقين وتغييب العقل، وفي هذا المعنى يقول سروري «إن التعليم العربي وادٍ غير ذي زرع، ظلّ بناؤه التحتيّ ظلاميّاً كما هو، منذ عصر الانحطاط الذي ساد فيه فكرٌ سلفيٌّ أحاديّ الاتجاه في الثقافة العربية الإسلامية، أطاح بالتراث العقليّ لِلعصر الذهبي، لاسيَّما الفكر المعتزلي. لا يُعلّم الطالب النقد والرفض والتساؤل ومبادئ السببية والبرهنة، ولا يُنمّي فيه العقلية العلمية الصارمة المنتِجة. بالعكس من ذلك، يُعلّمه بامتياز كيف لا يفكر، كيف يلغي الإرادة والعقل، ويعيش حياة الاستهلاك والتقوقع!» (سروري، ٢٠٠٩).

ويصف مرسي موريس هذه الوضعية بقوله:«إنَّ أكثر ما يضايق الأستاذ الجامعي هو نقد الطالب لمعلومة جاءت في كتابه؟!! وبدلاً من أنَّ يشجعه على النقد والتحليل كان يعاقبه على ذلك، ويمكن للطالب أنَّ يرسب في المقرر لمجرد أنه عارض الأستاذ الجامعي في معلومة خاطئة» (موريس، ٢٠١٩).

ومن الأردن يحيل الطراونة، ضعف جودة التعليم الجامعي في الجامعات العربية وضعف مخرجاتها إلى ممارسة الأستاذ الجامعي للتلقين المدمر للعملية التربوية. يقول الطراونة في هذا السياق: إنَّ اعتماد منهجية التلقين في الجامعات، وعدم تشجيع الإبداع والابتكار، هو الأمر الذي يحوّل الطالب إلى متلقٍ، ويجعله غريباً عن أي تفاعل أو إيجابية. كما أشار إلى أنَّ دول العالم العربي تهتم بتخريج معلمين أكثر من تخريج مفكرين وباحثين، والجامعات لا تؤدي دورها الأساسي كمنصة لتزاوج الأفكار، إذ تركز على التلقين في مسار فعالياتها الأكاديمية (محرر البيان، ٢٠١٥).

ويعبر السيد يسين عن هذا الحضور المكثف للتلقين في الأكاديميات العربية بقوله: « النظام التعليمي العربي يقوم على التلقين، ولا يقوم على ما أسميه العقل النقدي، وهذا جزء من مشكلتنا الحقيقية في الوطن العربي، **وهذا ما يسهل على عدد كبير من المتعلمين الجامعيين الانخراط في جماعات إسلامية يقودهم أميون وجهلة. بحيث إنك تجد مهندسا أو طبيبا يقوده نجار أو حداد جاهل لا يجيد**

قـراءة آيـة قرآنيـة باللغـة السـليمة، ويجـري وراءه. والسـؤال كيـف دخـل مثـل هـذا الخريـج الجامعـة وكيـف تخـرج منهـا؟ فالجامعـة يفـترض بهـا أنَّ تعمـل عـلى تكويـن العقـل النقـدي حتـى يكـون الاختيار رشـيدا وبصيرا. وهذه مشـكلة من المشـكلات الحقيقيـة» (يسـين، ١٩٩٨، ٤٤٦).

ويـرى الباحـث الأردني سـورطي: «أن أسـلوب المحـاضرة الـذي يقـوم عـلى التلقـين **يـكاد يكـون هو النمـط التدريسي الوحيـد المتبـع في غالبية جامعاتنـا العربية،** ولذلـك أصبـح كثـير مـن الطـلاب الجامعيـين العـرب يجنحـون إلى الاعتـماد عـلى الذاكـرة في دراسـتهم، ويميلـون إلى تقبـل مـا يتلقونـه أو يقرؤونـه في الكتـب دون نقـد أو تحليـل أو تمحيـص، وتحـول التعليـم الجامعـي بشـكل عـام إلى مجرد اسـتذكار وحفـظ وتكـرار آلي للحقائـق المحفوظـة بـدلا مـن أنَّ يكـون أداة لتنميـة الـذكاء والتفكـير العلمـي» (سـورطي، ١٩٩٨، ٢٣٩).

ويؤكـد الكاتـب والباحـث ماجد مغامـس على الحضـور المؤلم للتلقـين في الجامعات العربيـة فيقـول: « بنظـرة شـمولية لوضـع التعليـم الجامعـي لدينـا نجـد أننا مـا زلنا نقبع خلف قضبان سـجن نظام التعليم البنكي الذي هجره العالم منذ أكثر من أربعين عاما**!** (مغامـس، ٢٠١٥). ويلفـت مغامس النظـر إلى هيمنـة التلقـين بـين أسـاتذة الجامعـات وهـو النظـام التقليـدي البالي الـذي وصفه (فرايـري) بنظام العصور الوسـطى. فيقول: «مـن أهـم مـا يؤمـن بـه الأسـتاذ التقليـدي كجـزء مـن هويتـه هـو سـلطته المطلقـة عـلى الطالـب، ولأن النظـام التعليمـي الجامعـي في أيـة ثقافـة يؤثـر ويتأثر بتلـك الثقافة، نجد أنَّ هـذه السـلطوية تمثـل انعكاسـا لثقافـة حـب السـلطة المسـيطرة عـلى فكرنـا. مـن هنـا يـأتي الأسـتاذ الجامعـي ليقـدم نفسـه للطالـب عـلى أنه السـلطة التي لا تجـادل ولا تناقش أكاديميـا وشـخصيا. تلـك الصـورة التي تجعـل الأسـتاذ يظهـر بصـوره تتعـدى حاجـز طبيعتـه البشريـة ليغـدو وكأنـه قـادم من كوكـب آخـر» (مغامـس، ٢٠١٥).

ويصـف مغامـس الغـرور الأكاديمـي لأسـاتذة الجامعـات وهو نوع مـن الغرور المعـرفي الـذي يدفـع الأسـتاذ الجامعـي إلى الاعتقاد الوهمـي بأنه كلي المعرفـة في مجاله

«فلا تفوته فائتة من قبل ومن بعد، ولا يعتريه الخطأ في أي معلومة يقدمها ولا تأتيه سنة من نسيان، والأخطر من ذلك اعتقاد الأستاذ الجامعي بفوقيته على الطلبة، فيرفض أي رأي علمي أو فكري يخالف رأيه، ويعتبر ذلك تحديا ومن ثم يواجه ذلك بشتى طرق إطباق فم الطالب» (مغامس، ٢٠١٥).

ويختتم مغامس رأيه بإدانة التلقين الجامعي والتسلط الجاهل لأستاذ الجامعة ومخاطر هذا التلقين بقوله: «أعتقد أنه قد حان الوقت لنمارس نحن أساتذة الجامعات نوعا من جلد الذات البناء. فنحن لا نقدم علماً فقط. نحن نقدم أنموذجا للطالب يحتذيه في شتى مناحي حياته. من هنا، إذا استمرت عقلية العصور الوسطى في أسلوبنا التعليمي فلا يجب أنَّ نتوقع حدوث التغيير الذي نأمله لا على مستوى الجامعة ولا المجتمع» (مغامس، ٢٠١٥).

٥ـ دورة التلقين الكبرى للأستاذ الجامعي:

لا يمكن للجامعة أنَّ تنفصل عن أرومتها الثقافية والاجتماعية، ولا يمكن للجامعة أنَّ تتحول إلى أبراج عاجية كما يرى بعض الباحثين بعيدا عما يجري في مجتمعاتها، فالجامعات متأصلة الوجود في المجتمع الذي يكتنفها والثقافة التي تحتضنها، وهي، مع أهمية دورها التنويريّ، لا يمكنها إلا أنَّ تكون نتاجا للمجتمع الذي تحيا فيه ويحيا في أعماقها. فالجامعة مؤسسة تنتمي بالأصالة إلى أهلها، وقد تكون أكثر المؤسسات العلمية إنتاجا للثقافة المجتمعية السائدة، إذ تعمل على إنتاج وإعادة إنتاج الثقافة الاجتماعية التي تحيط بها، **فالأساتذة والطلبة والعاملون في الجامعة ينتسبون إلى مجتمعهم ويعبرون عن ثقافته، ويحملون في وعيهم وفي عقولهم البطينة الغامضة** - أي في اللاشعور الجمعي والفردي- منظومة القيم الثقافية والمعايير الأخلاقية وهم بالتالي يستبطنون أعمق دلالات هذه الثقافة وأكثرها تأثيرا في حياة الفرد والجماعة. وفوق ذلك كله يحملون إرث المدارس التي تكفلت بتدمير عقولهم وتحويلهم إلى كائنات مطواع خارج نطاق القدرة على الاستبطان النقدي للوجود الإنساني والأخلاقي.

وتأسيسا على هذا التفاعل بين الفرد والثقافة، بين الفرد والمؤسسات التعليمية، يشكل التلقين التربوي بدورته المستمرة من مرحلة الطفولة إلى المراحل التعليمية الجامعية العليا المنهجية الأساسية التي تعتمد في تعليم الأجيال. وهذه المنهجية، كما سبق أنَّ أكّدنا، تؤدي إلى توليد الجهالة الثقافية في الجامعة التي تواكب هذا التوجه وتعتمد التلقين الاغترابي والاستلابي في مناهجها وأساليب عملها، وهذا التلقين نفسه يشكل المدخل الأساسي الذي يؤدي إلى الأميَّة الأكاديمية في الجامعات والمؤسسات التعليمية العليا. فالتلقين - كما أشرنا في مقدمة هذا الفصل- هو سبب في الأميَّة الثقافية ونتيجة لها. فالأستاذ الجامعي لا يمكنه أنَّ ينفصل عن الدورة المستمرة لتاريخه التربوي وعن بيئته الثقافية المتجذرة في أعماقه، فالفرد يستبطن بقوة المنظومة الثقافية الذهنية السائدة في المجتمع ويعيد إنتاجها. وهذا يعني أنَّ كل فرد في المجتمع لا يمكن أنَّ يكون في جوهره إلا نتاجا ثقافيًّا وذهنيا للثقافة التي نشأ فيها والقيم التي تشكل أخلاقيا واجتماعيا بموجبها.

ومن المهمّ أنَّ ننظر إلى الدورة الثقافية التربوية العامة التي تشكلت فيها شخصية الأستاذ الجامعي أو أي شخص آخر. فالأستاذ الجامعي وليد البيئة المحملة بأثقال الثقافة الاغترابية منذ مرحلة الطفولة حتى مرحلة الانتهاء من الدراسات الجامعية. وإذا كان الأستاذ الجامعي نفسه قد نشأ في أسرة تعتمد التلقين والتطويع والترويض منهجا في التربية، وتعلم في مدرسة قد أبدعت في تدمير العقل والعقلانية وتجهيل التلاميذ بالتلقين والترويض، وإذ كان قد عاش في مجتمع تنحو فيه أغلب المؤسسات الفاعلة نحوا اغترابيا، وتعمل على تلقين الفرد واستلابه وتفريغه من الطاقة النقدية، سواء في المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية أو في المعسكرات والإعلام وفي الجامعات والمؤسسات الأكاديمية، **فما الذي ننتظره من هذا الأستاذ الجامعي الذي يفترض أنَّ يكون مدججا بالعلم والثقافة والمعرفة؟ هل يمكن لمثل هذا الأستاذ الجامعي الذي تفوق في دراسته بالتلقين والحفظ وحصد أعلى الشهادات العلمية بالاعتماد على**

الذاكرة والتلقين، هل يمكن له أنَّ يكون مبدعا خلاقا وفاعلا في المستوى الثقافي والفكري؟ أم أنه سيكون بالضرورة منتجا للتلقين، بما ينطوي عليه هذا التلقين من جهالة وتجهيل؟

قد يرى بعضهم فيما ذهبنا إليه ضربا من جعل الأستاذ الجامعي خاضعا إلى نوع من الحتمية السوسيولوجية، وبناء على ذلك لا يوجد هناك مجال أبدا لوجود الأستاذ الجامعي المبدع الخلاق والفاعل في مصير أمته ومجتمعه! والإجابة أنَّ هذا التعميم يشمل النسب العالية من خريجي الجامعة وأساتذتها بفعل عوامل موضوعية متعددة وكثيرة، مثل داء التلقين والتطبيع والترويض في أغلب مؤسسات التنشئة الاجتماعيّة المختلفة. ومن البداهة القول إنّ هذا الحكم لا ينسحب على بعض النخب التي تنفلت من عقال هذا التعميم الخطير لأسباب عديدة يفرضها الواقع، فهناك دائما استثناءات وطفرات أشبه بالنّبت البري العنيد في الصحاري القاحلة. نعم هناك نخب متميزة لكنها محدودة جدا. وهذا رهين بعدد من المتغيرات الموضوعية التي تمكن بعض النخب من تسنم معارج العلم والثقافة. ولكن في المنظور العام وضمن الإحصائيات السائدة، فإنَّ عدد العلماء العرب المميزين قليل جداً بالمقاييس العالمية، ومدى ضلوع أساتذة الجامعة في مجال الإبداع الفكري محدود جداً بالقياس إلى الإبداع الفكري الذي نشهده في الجامعات العريقة المتقدمة. وسنحاول في هذا الكتاب أنَّ نبرهن على هذه الرؤية من حيث تخلف النخب الأكاديمية عن ركب الإبداع العلمي وسقوطها بين مخالب الأميَّة الأكاديمية المحكومة بعدة عناصر ومتغيرات ثقيلة الوزن في تأثيرها القطعي. نعم، هناك نخب نادرة بالمعنى الدقيق للكلمة، وكنتيجة طبيعية لندرتها فإنها لم تستطع أنَّ تشكل قوة حضارية ثقافية في مجتمعاتها، فالقليل من المثقفين الأكاديميين استطاعوا أنَّ ينتزعوا أنفسهم من الاختناق الحضاري لجامعاتهم بأدوائها وأمراضها، فخرجوا إلى عالم النور والتنوير. **وقد يكون الحوار التاريخي الشهير الذي جرى بين الإمام محمد عبده والشيخ محمد البحيري عضو مجلس إدارة الأزهر حول تدريس العلوم الحديثة في جامعة الأزهر شاهدا صارخا**

لتوضيح مآل هذه الرؤية التي صبّ فيها الإمام المتنور جام غضبه على التعليم التلقيني في الأزهر:

- **«الشيخ البحيري: إننا نعلّم طلاب الأزهر كما تعلّمنا.**
- **الشيخ محمد عبده: وهذا الذي أخاف منه.**
- **البحيري: ألم تتعلم أنت في الأزهر وقد بلغت ما بلغت من مراقي العلم وصرت فيه العلم الفرد؟**
- **الشيخ محمد عبده: إنَّ كان لي حظ من العلم الصحيح الذي تذكر، فإني لم أحصّله إلا بعد أنَّ مكثت عشر سنين أكنس من دماغي ما علق فيه من وساخة الأزهر وهو الآن لم يبلغ ما أريد له من النظافة»(عبده، ١٩٩٣، ١٩٤).**

وكما يبدو من الحوار أعلاه فإنَّ محمد عبده رائد الإصلاح والتنوير لم يستطع أنَّ يكون على هذه الدرجة من العلم والتنوير لو لم يستطع أنَّ يخرج من عباءة الأزهر القائمة على التلقين والترديد ويحطم هذه التقاليد المدمرة للعقل والعلم. فكيف بالأستاذ الجامعي اليوم الذي لم يستطع أنَّ ينتزع من نفسه أمراض التعليم التلقيني من المهد إلى اللحد.

وكثير من المفكرين المبدعين يرون أنَّ عوامل نجاحهم الفكري لم تكن في مثل هذه الجامعات التي تقوم على التسلط والترهيب والتلقين، فكثير منهم تعلم بطاقته الذاتية وقدرته على تثقيف مواهبه وتطلعاته الفكرية. وفي هذا يقول الكاتب الإيرلندي المعروف جورج مور (George Edward Moore) قوله المشهور: «**إنني لم التحق بجامعة أوكسفورد ولا بجامعة كمبردج ولكنني التحقت بمقهى أثينا الجديدة، فمن أراد أنَّ يعرف شيئا عن حياتي ينبغي أنَّ يعرف شيئا عن أكاديمية الفنون الرفيعة هذه لا تلك الأكاديمية الرسمية الغبية التي تقرأ عنها في الصحف**»، ويبدو أنَّ مور يصف بعضًا من هذه الجامعات بالجامعات الغبية نظرا لما تعانيه من آفات التلقين والترويض في التربية والتعليم.

كثير من الأساتذة الجامعيين تخرجوا في مدارس وجامعات تقليدية متهالكة مفككة، تعتمد التلقين والتسلط والجمود المعرفي، وقد تلقوا علومهم وفق مناهج وطرائق أكاديمية لا تختلف عن هذه التي عرفناها في القرون الوسطى. وبعبارة أدق، لقد تخرجوا في جامعات تملي عليهم حفظ المذكرات والمختصرات، **ثم مكنتهم من منهجية النسخ والنقل ورسخت فيهم العداوة لكل ما هو نقدي وجديد ومبتكر وإبداعي وأصيل**. لذا تجدهم يعانون من الهشاشة والسطحية في تكوينهم المعرفي والأكاديمي، وهم يحملون في رؤوسهم معارف مغلقة وتلقينات قديمة خاطئة، ولا يحملون في ذواتهم أي قدرة على التفكير النقدي أو التأمل المنهجي في مجالات اختصاصاتهم، وكيف لهم أنَّ يكونوا قادرين على تطوير الطلبة والأخذ بيدهم، وهم عاجزون حتّى عن تطوير أنفسهم، وكيف يكون ذلك وهم يعانون من كارثة الأميَّة والجمود الذهني والانغلاق المعرفي؟

ويعلل الباحث العراقي معن خليل العمر وضعية التلقين في الجامعة والمجتمع، ويرى أنَّ التلقين هو نتاج طبيعي لغياب الأجواء العلمية في الجامعة. وينطلق من هذه الرؤية ليعلن بأنَّ معلوماتنا العربية هي كارتونية - إعلامية تسطح الثقافة عند طلبتها ولا تغرس فيهم روح التفكير بل تكرس عندهم آلية التحفيظ والترديد عن غيب، فلا تسمح لهم بالتفكير واستخدام عقولهم للاستنتاج والاستدلال. **والأدهى من كلّ ذلك، كما يقول العمر، أنّ « هذا العمل الذي يقوم به أصحاب الشهادات العليا والألقاب العلمية الرفيعة إنما يوضح لنا بأنَّ هؤلاء المسؤولين من أصحاب الشهادات الرفيعة والألقاب العلمية الراقية وصلوا إلى ما وصلوا إليه بنفس الأسلوب الذي يقومون به، أي إنهم يكررون ما قد تعلموه، وهذه أكبر كارثة تفرضها المؤسسات الجامعية في الوطن العربي»** (العمر، ٢٠٠٩، ١٦٧).

ويعدّ التلقين أحد أبرز مؤشرات الأميَّة الثقافية والتربوية في الجامعة، فاعتماد التلقين من قبل الأستاذ الجامعي يعني بالضرورة نقصا كبيرا في الشرط الثقافي للأستاذ الجامعي، لأنَّ الثقافة نقد وتفكير وتحليل وتفكيك وتأمل. **والتلقين حفظ واستظهار وتسلط، وهو ستار يغطي به الأستاذ الجامعي عورته الثقافية.**

فالتلقين يعني عدم القدرة على الحوار والتفكير والتأمل، ونقص علميّ فاضح ينال من كفاءة الأستاذ الجامعي ومن جدارته بهذا اللقب. وأعني «بالتلقين أنَّ يُمسِك الأستاذ بكتابٍ في المادة التي يُلقيها فيقرأ منه بتؤدة ورويّة والطلاب يكتبون. وهذا كلّ ما في الأمر. وما على الطالب في نهاية السنة إلاّ أنَّ يُعيد ما لُقِّن بالطريقة التي يختارها: أنَّ يحفظ حفظاً أصمَّ لا يفهم منه شيئاً، أو أنَّ يغش» (الأعرجي، ٢٠٠٣، ٣٦٤).

ويتحدث أحد الكتاب العرب عن ظاهرة الأكاديمي الملقن، ويميز بينه وبين الأكاديمي العارف فيقول: «إن الأكاديمي الملقن الذي هو أشبه بخزان معلومات، فهو كالتقنيّ، لا يحوّل معرفته إلى أساس لقول جديد. هذا التقنيّ الأكاديميّ، رغم ضرورة وجوده في الجامعة، لكنّه ليس ابناً للحياة، فيما الأكاديمي الذي يملك المعرفة، ويستطيع أنَّ يجعل من المعرفة أساساً لقول جديد: قول في العالم المعيش، هو الذي ينتمي إلى الحياة امتثالاً لحاجة الحياة، وأنا هنا أستخدم مفهوم الحياة بالمعنى الشامل للكلمة: بالمعنى السياسيّ والفكري والمجتمعي والشعري والأدبي والمستقبلي والمشروع. وهذا هو الذي يساعد في تحقيق الأكاديمي معادلة الأكاديميّ والمثقف معاً، فالأكاديمي الذي يبقى داخل أسوار الجامعة، ولا يقدّم للحياة، بالمعنى الذي أشرت إليه، لا ينتمي إلى صنف المثقفين» (برقاوي، ٢٠١٨).

فالأستاذ الجامعي لا يولد جاهلا أو أميا لكنه محكوم بمنظومة من المتغيرات والظروف التي تدفعه إلى هذا المقام السلبي في الحياة الفكرية والعلمية. وسنعتمد في دراستنا هذه على شهادات إمبيريقية نشطة علميا وأكاديميا في استقراء هذا التصور الافتراضي حول أمية الأكاديمي كمنتج للتعليم التلقيني في دورته الكبرى، بدءا من الأسرة حتى الحصول على شهادة الدكتوراه، وانتهاء بالممارسة المهنية للعمل الأكاديمي في الجامعات العربية. وفي هذا الفصل علينا أنَّ نقرّ ونعترف بأنَّ التلقين يشكل سمة أساسية في التعليم الجامعي والعالي في العالم العربي، وهذا يفسر جانبا كبيرا من جوانب توليد الجهل والأمية الأكاديمية بين صفوف العاملين في الأكاديميات العربية.

والتلقين في كل الأحوال يمثل حالة ضعف ثقافي ومعرفي كبير عند الأستاذ الجامعي الذي يوظفه في أدائه الأكاديمي، فالأستاذ يلجأ إلى التلقين لأنه اعتاد عليه وتشكل في بوتقته بداية، ولأنه لا يمتلك أفقا معرفيا يمكنه من التفاعل المعرفي الحرّ مع الطلبة. لأنَّ التعليم القائم على التفكير والاستجواب الحر قد يكشف ضعف المدرس ثقافيًّا وعلميا أمام طلبته، ويفضح ضعفه اللامتناهي في مجال الفكر والمعرفة، والتلقين بالتالي هو الوسيلة الأنجع التي يعتمدها الأستاذ الجامعي للتغطية على ضعفه ووهنه الثقافي والمعرفي. فالتلقين وسيلة بسيطة تمنح المعلم أو الأستاذ الجامعي سلطة مطلقة نهائية يستطيع بموجبها أنَّ يقوم بتوزيع النصوص، وتوجيه الأوامر إلى طلبته بحفظها واستظهارها دون أي اعتراض، **وهذا يعفي المدرس من مغبة الحوار والمناقشة المفتوحة مع الطلبة اللّذين يمكنان الطالب من الخوض في الأصول الفلسفية للمعرفة.**

وتبين التجارب التربوية أنَّ الأستاذ الجامعي المتمكن معرفيا وثقافيا لا يلجأ أبدا إلى التلقين بل يسعى، على خلاف ذلك، إلى اعتماد الأساليب الاستبصارية الحوارية والنقدية في التفاعل العلمي مع الطلبة، ويجدها طريقة شفافة جميلة ماتعة. كما يجد في هذا الأسلوب النقدي الحواري وسيلة لتطوير الطلبة معرفيا وثقافيا ومنهجيا. وهو، يجد أنَّ المنهج الاستبصاري الحواري مع الطلبة يساعده أيضًا في تطوير نفسه فكريا وفلسفيا. فعندما يعتمد الأستاذ الجامعي الحوار النقدي مع الطلبة تتفجر ينابيع المعرفة لديه ولديهم، ويُقبل الطلبة بشوق وفعالية على التعليم والاكتساب، لأنَّ الأساليب الحوارية الاستبصارية النقدية تجعل الطالب يعيش حالة نشوة علمية عارمة. ومن المؤكد أنَّ هذه الأساليب الاستبصارية البنائية، تحتاج إلى أستاذ متمكن من اختصاصه أولا، ومتبحر في الممارسة الثقافية ثانيا. وهذا النمط من المدرسين قليل جداً في مؤسساتنا التعليمية. وهذا يعود إلى أسباب كثيرة منها التكوين البيداغوجي للأستاذ الجامعي، الذي اعتمد في الأصل على التلقين في مراحل مختلفة من مراحل إعداده وتعليمه.

٦ـ الخاتمة

جاء في الأثر أنَّ المعلمين أربعة لا خامس لهم: المعلم العادي الذي يعلم ويلقن، والمعلم الجيد الذي يفسر ويشرح، والمعلم المتميز الذي يشرح بالأدلة والبراهين، والمعلم العظيم الذي يلهم طلبته فيقوم بعملية التنوير وتفجير الطاقات الذهنية والعقلية عندهم. وكم هو مؤسف القول بأنَّ معظم أساتذة الجامعات العربية اليوم ينتمون إلى الصنف الأول. وسنستعرض، في الفصول المقبلة من هذا الكتاب، ما يؤكد هذه الحقيقة في الشهادات الميدانية لعدد كبير من أساتذة الجامعة العرب

ومن نافلة القول أنّنا اليوم بحاجة ملحّة إلى الصنف الذي يلهم طلبته وينورهم ويأخذ بأيديهم إلى غاية العلم الحقيقية، وإلى السدرة العالية للثقافة والمعرفة النقدية. فالمعلم بصيغته الأولى يجهل الأجيال ويضخّم الجهل وينشره دون وعي منه غالبا، فهو، نظرا لانعدام كفاءته النّقديّة، لا يدرك ما يفعل، ولا يعدو أنَّ يكون واحدا من القطيع الذي لا يعرف إلى أين هو ذاهب، ولا خطورة ما يفعله. ومثل هذا الأستاذ لا يمثل أكثر من منتوج لعملية التلقين ودورة التجهيل التي تشكل في مطاحنها ليكون الخلية التي يجد فيها الجهل غايته حتّى يستمرّ في دورته اللامتناهية. وكم نحن اليوم بحاجة إلى الأكاديمي المثقف، الذي ينور ويحلل ويفسر، ويدفع طلبته إلى الاتحاد التنويري مع المعرفة والثقافة والعلم في مواجهة هذا التردي في مستنقعات الجهل والتلقين.

فالتلقين – كما أشرنا – ليس مفردة بسيطة، أو بذرة هائمة تنتج جهلا بحكم قوانين المصادفة، بل هو بيئة خصبة حاضنة للجهل، فيها ينمو ويترعرع ـ ويجد غايته، وهذا يعني أنَّ التلقين هو تعبير عن نظام فكري أيديولوجي قد تمت تهيئته ورعايته من قبل السدنة القائمين على الأمر والنهي في المجتمع، ليتم لهم

إخضـاع المجتمـع لسـطوتهم وسـيطرتهم. فالتلقين هـو المدخل إلى الأميَّـة والتجهيل وصناعـة التفاهـة في مجتمعاتنـا.

إن التلقـين هـو واحـد مـن المتغـيرات والعوامـل التـي تتداخـل لتشـكل قـوة ضاربـة وحتميـة اجتماعيـة في نـشر الأميَّـة الأكاديميـة والجهل في المجتمـع، وما هـو في النهاية إلا محـور مـن محاور الدورة الكبرى في صناعة الجهل وتسـييد الأميَّة الأكاديمية والمجتمعية. فالجامعـة بـكل مـا فيهـا مـن عوامـل ومتغـيرات تشـكل الحاضن الأكـبر لحضـور التلقين والتسـلط والفسـاد الأكاديمـي الـذي يـؤدي إلى تهاوي المجتمع وسـقوطه.

ومـن المؤسـف القـول إنَّ حياتنا الجامعية لا تحتمـل اليوم أكاديمياً متنـورا مثقفاً يجيد الحـوار ويمتلـك القدرة على التنوير ويشـارك طلبته في الهم المعرفي والفلسـفي، الأسـتاذ المثقَّـف البـارع في اختصاصـه، الأسـتاذ الـذي نـذر نفسـه للمعرفـة والتسـاؤل المعـرفي، الأسـتاذ الـذي يسـتنير بالمناهـج الفلسـفية والمعرفيـة الكـبرى، لأنَّ أمثالهـم يشـكلون خطـراً عـلى الأنظمـة الاجتماعيـة القائمـة. وكـم نحـن اليوم في أمـس الحاجـة إلى المثقَّف الأكاديمـي لا إلى الأكاديمـي الملقـن الـذي يسـتظل بأسـوار الجامعة ويحتمـي بحصونها بعيـدا عـن الحاضـن الفكـري والثقـافي القائـم عـلى هواجـس الفكـر النقـدي. فهنـاك اليـوم «فـرق كبـير بـين أكاديميـي التذكـر وأكاديميـي الإبـداع؛ فأكاديميّو التذكّر ليسـوا سـوى حفظـة لمعرفـة كانـوا تعرفـوا عليهـا دراسـةً، ثـمّ راحـوا يتذكرونها لتقديمهـا إلى الطـلاب، حتـى كتبهـم لم تكن سـوى تذكّر وإحـالات، بعضها بين قوسـين وبعضها بلا أقـواس، وهـذا مـا أطلقـت العرب عليه مصطلـح «التقميش» (برقـاوي، ٢٠١٨). أمّا «الأكاديمـي المبـدع؛ فهـو الـذي ينتـج المعرفـة اسـتناداً إلى مبـدأ القطيعـة، إنّه الـذي يقرأ وينسـى ليجـدّد، وبئـس جامعـة لا تهـب لصاحبهـا أجنحـة للطـيران خـارج أسـوارها، فحياتنـا تحتـاج إلى الأكاديمـي المثقـف، لا إلى الأكاديمـي الصنـم» (برقـاوي، ٢٠١٨).

وتأسيسـا عـلى مـا تقـدّم مـن حقائـق مريـرة تتعلّـق بانتشـار التلقـين بـين مـدرسي الجامعـة لا نسـتطيع أنَّ نتحـدث عـن الأسـتاذ الجامعـي المثقَّـف المبـدع، إذ لا يمكـن لأي مثقـف وإن لم يكـن جامعيًّـا أنَّ يـمارس التلقـين لأنَّ هذه الممارسـة تخرج المدرس

أيا كانت صفته من دائرة الثقافة ومعناها الإنساني العميق، أي بوصفها نوعا من التفاعل النقدي بين الإنسان والعالم الذي يعيش فيه.

فالحرية « ليست شيئا إضافيا يودع في عقول المواطنين بل هي ممارسة أو استجابة واعية نحو العالم، ولذلك فإنّ هؤلاء الذين يستهدفون تحرير الإنسان حقا لا يمكنهم أنَّ يقبلوا المنهج الآلي (البنكي أو التلقيني) الذي يحول الإنسان إلى إناء يتوجب ملؤه، بل يعملون على تحويل التعليم إلى أداة لتحرير الإنسان من خلال توجيه هذا التعليم نحو مشكلات المتعلمين وتبني منهج الحوار والتغذية الراجعة وأساليب الديمقراطية في العملية التربوية» (علي، ١٩٩٥، ٢١٦).

ومن المؤكد أنَّ النظام القائم على التلقين يروض، ولكنه لا يهذب ولا يربي (عبد الدايم،١٩٧٨، ٥٢٩). «فالترويض هو تقنية تكافئ فعل التربية في عالم الحيوانات، ولكن هذه التقنية يمكن أنَّ تمارس على الإنسان، ويحدث الترويض عندما يتم تطويع الأفراد، عبر أواليات التهديد والمكافأة، على تنفيذ ما يطلب منهم وما ينتظر، بصورة عفوية وآلية»(عبد الدايم،١٩٧٨، ٥٢٩).

إن هذه الأسباب غير كافية لجعل بعض المدارس والجامعات مراكز للتلقين والترويض والإخضاع وإكساب السلبية واللامبالاة والخنوع، ولذلك أصبحت بعض مؤسساتنا التعليمية معرضة للتسلط، حيث يسودها الطابع الاستبدادي إلى حد كبير، فلا يعرف طلبتها الحرية والشورى بل يمارسون الطاعة والخضوع والاستبداد، وأصبح دورهم الرئيسي التقبل السلبي والانقياد، فتعليمنا بشكل عام لا يبنى على مطالب البحث والتنقيب والاكتشاف وإنما يعتمد غالباً على الاستقبال القائم على الخضوع والتنفيذ الآلي (عبد الموجود، ١٩٨١).

وختاما نخلص إلى القول: إنه لا أمل كبير في الجامعات القائمة على التلقين وثقافة النقل والاجترار، وثقافة الإيداع لا الإبداع والحوار « إنَّ التحصين الداخلي للمتعلم لا يكون إلا بترسيخ التفكير الناقد وتأصيل التفكير الحر في مختلف مستويات التعليم ومراحله المختلفة، ولا يكون إلا من خلال العمل على بناء ثقافة السؤال، ومنهج الحوار والنقد والتحليل والكشف الإبداعي» (عبد الحميد، ٢٠٠٤).

مراجع الفصل الثالث:

- الأعرجي، محمد حسين (٢٠٠٣). في الأدب وما إليه، دمشق: المدى، ٢٠٠٣.
- بدران، شبل (١٩٩٩). التعليم الجامعي وتحديات المستقبل، الهلال، يناير.
- بدوي، عبد الرحمن (١٩٨٠). فلسفة الدين والتربية عند كنت، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- برقاوي، أحمد (٢٠١٨). الحاجة إلى الأكاديمي المثقف، لا إلى الأكاديمي الصنم!، حفريات، ٢٠١٨-٠١-٣١.
https://www.hafryat.com/en/node/1083
- جلال، سعد الدين (١٩٨٥). الأسرة والمجتمع والإبداع في الوطن العربي، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ندوة تهيئة الإنسان العربي للعطاء العلمي.
- ربول، أوليفيه (١٩٨٦). فلسفة التربية، ترجمة جهاد نعمان، بيروت: عويدات.
- رضا، محمد جواد (١٩٨٧). الطفل من الفردانية إلى الشخصانية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الأطفال العرب ومعوقات التنشئة السوية، الكتاب السنوي الرابع، ١٩٨٦ ـ ١٩٨٧.
- رضا، محمد جواد (١٩٩١). أزمات الحقيقة والحرّيّة والضرورة، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، سلسلة الدراسات العلمية والموسمية المتخصصة، العدد ٢٢، يناير، الكويت.
- سروري، حبيب عبد الرب (٢٠٠٩). اللغة العربية اللغةُ العربية في مهبِّ العولمة.. مشروع إنهاض

- سورطي، يزيد عيسى (١٩٩٨). السلطوية في التربية العربية المظاهر والأسباب والنتائج، المجلة التربوية، العدد٤٧، المجلد١٢، الكويت.
- شرابي، هشام (١٩٩١). مقدمات لدراسة المجتمع العربي، بيروت: دار الطليعة.
- الشيخ، محمد رؤوف حامد فتح الله (١٩٨٣). المعاناة اليومية للعقل العربي، المعرفة السورية، السنة ٢٢، العدد ٢٥٨، آب/ أغسطس.
- عبد الحميد، طلعت (٢٠٠٤) تربية العولمة: وتحديث المجتمع، القاهرة: دار فرحة.
- عبد الدايم، عبد الله (١٩٧٨). التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، بيروت.
- عبد الدايم، عبد الله (٢٠٠٠). نحو فلسفة تربوية عربية، الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- عبد الرحمن، عبد الهادي (١٩٩٣). الذهنية العربية: منظور لغوي، دراسات عربية، العدد ٣/ ٤ كانون الثاني / شباط.
- عبد الموجود، محمد عزت (١٩٨١). أساسيات المنهج وتنظيماته، القاهرة: دار الثقافة.
- عبده، محمد (١٩٩٣). الأعمال الكاملة، تحقيق محمد عمارة، الجزء ٣، القاهرة: دار الشروق.
- عبود، سامح سعيد (٢٠٠٢). تقدم علمي تأخر فكري: فيض المعرفة اللامتناهي، الحوار المتمدن-العدد: ٨،٣٣١/ ١٢/ ٢٠٠٢،شوهد١٥/ ٢/ ٢٠٢٠:
http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=4261&r=0
- علي، سعيد إسماعيل (١٩٩٥). فلسفات تربوية، عالم المعرفة، العدد ١٩٨، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، يونيو/ حزيران.
- العمر، معن خليل (٢٠٠٩). علم اجتماع المثقفين، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط ١، عمان، الأردن.

- فرايري، باولو (١٩٨٠). تعليم المقهورين، ترجمة يوسف نور عوض، بيروت: دار القلم.

- فيلو، جان كلود (١٩٩٦). اللاشعور، ترجمة على وطفة، دمشق: دار معد.

- الكواري، علي خليفة (١٩٨٥). نحو استراتيجية بديلة للتنمية الاجتماعية، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

- كوش، عمر (٢٠١٠). تراجع الجامعات العربية.. الأسباب متعددة والحلول معلومة!، مجلة الاقتصادية، الجمعة ٢٥ يونيو ٢٠١٠.
http://www.aleqt.com/2010/06/25/article_411132.html

- كومز، فيليب (١٩٧١). أزمة التعليم في عالمنا المعاصر، ترجمة أحمد خيري كاظم وخالد عبد الحميد، القاهرة، دار النهضة.

- محرر البيان (٢٠١٥). التلقين منهجية طغت في الجامعات العربية فقتلت الابتكار والإبداع، البيان، استطلاع الرأي، التاريخ: ٠٢ أبريل ٢٠١٥، https://www.albayan.ae/five-senses/culture/2015-04-02-1.2345328

- مرسي، محمود أحمد (١٩٨٥). دور التعليم العالي في إعداد الكفاءات من القوى العاملة، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد١٣، العدد٤، شتاء ١٩٨٥، صص (١٢٩-١٥٣).

- مغامس، ماجد (٢٠١٥). سلطوية الأستاذ الجامعي، مركز الدراسات والأبحاث العلمانية في العالم العربي:خيارات وأدوات، ٤/٦/ ٢٠١٥.
http://www.ssrcaw.org/ar/show.art.asp?aid=470942

- موريس، منسي (٢٠١٩). التعليم المصري بوابة تؤدي إلى الجهل، مركز الدراسات والأبحاث العلمانية في العالم العربي، ٢٠١٩ / ٤ / ١٥.
http://www.ssrcaw.org/ar/show.art.asp?t=2&aid=634272

- ميشيل، تيموثي (١٩٩٠). استعمار مصر، ترجمة بشير السباعي وأحمد حسان، القاهرة: سينا للنشر.

ـ النقيب، خلدون حسن (١٩٩٣). المشكل التربوي والثورة الصامتة: دراسة في سوسيولوجيا الثقافة، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة، العدد ١٩، يوليو/ حزيران، الكويت.

ـ يسين، السيد (١٩٩٨). الفكر العربي والزمن، أين نحن الآن من نهضة مطلع القرن؟، المجلد السادس والعشرون، العددان الثالث والرابع، يناير/ مارس ـ إبريل/ يونيو..

-Klein .Melanie (1964).Contribution to Psycho-analysis.1921-1945(New York)

- Klein . Melanie(1959). La psychanalyses des enfants. Paris: P.U.F...

الفصل الرابع

التّسييس الأكاديمي ومساراته التدميرية: التدمير المنظم للوعي الأكاديمي

«هؤلاء الذين يقفون على قمم الجبال لم ينزلوا من السماء»

آينشتاين

١ـ مقدمة

لا تنمو الجهالة الأكاديمية في فراغ سديمي، إذ هي غرس بشري يضرب بجذوره في أديم الأرض، ويمتح نسغ وجوده من مستنقعات التسلط والإكراه. فالأمّيّة الأكاديمية نبت خبيث ينمو في المستنقعات الآسنة، وفي أعماق الوديان المظلمة. وهي، تبعا لذلك، لا تنشأ على نحو فطري في عقول الأكاديميين وأساتذة الجامعات، بل هي نتاج لمجموعة متنوعة من الظروف الموضوعية والمعطيات التاريخية التي تشكل المناخ المناسب لنمو هذه النبتة السامة في ربوع الجامعات العربية التي أصبحت مرتعا خصبا للفطريات الثقافية والسموم المعرفية القاتلة لروح الإبداع والعطاء في نفوس طلبتها.

تشكل الأميَّة الأكاديمية، كما أسلفنا، ظاهرة اجتماعية تنمو في الوسط الجامعي ضمن المناخ الذي يسمح بتشكيلها ونموها وانتشارها. فالأستاذ الجامعي الذي يتشكل في الأوساط الموبوءة ثقافيًّا وأكاديميا وأخلاقيا، سيجد نفسه دون قصد في حقل الجهالة فاعلا في ميدان التجهيل، بمعزل عن كل مظاهر الفكر النقدي والثقافة الإبداعية، وهو لن يكون في نهاية الأمر سوى ظل ظليل للجهل الأكاديمي الحاكم، وسيتحول في نهاية المطاف إلى روح مشبعة بالجهالة والفراغ، وهو ما سيعيد إنتاجه، وتعميق الشروط التربوية التي أنتجته.

فالإنسان لا يمكنه أنَّ يتشكّل خارج سياق الشروط الاجتماعية لوجوده وحياته، لذا فإنَّ الإنسان الذي ينمو في أجواء القهر والممارسات الاستلابية

يتشبع بمعطيات الاستلاب والقهر ويعيد إنتاجها. ويترتب على هذه الرؤية أنَّ الإنسان الذي قضى جلّ حياته في مؤسسات تعليمية استلابية سيتشكل بالضرورة على منوال «الهابيتوس التربوي والأكاديمي»، بالمعنى البورديوي[١] السائد في وسطه الاجتماعي، الذي يكفل له، بالضرورة، أنَّ يكون على صورة البيئة أو المناخ الثقافي الذي يعيش فيه. وهذا يعني أنَّ الأفراد يتشكلون، ويتطبعون، وتتحدد سجاياهم وسماتهم ضمن القوالب الثقافية والتربوية التي يعيشون تماهيا بمعانيها ودلالاتها وامتثالا لقيمها ومعاييرها حتى تتأصل فيهم هذه المعطيات كطبيعة ثانية، وفقا لأرسطو، وقد نذهب إلى القول هنا إنَّ التطبّع التربوي الاستلابي يتفوق على الطبع في فعله وتأثيره، لأنَّ الطبيعة الثانية قد تقتل في الإنسان طبيعته الأولى، وتدفع بها إلى مفازات الاغتراب والاستلاب.

وما نراه اليوم من فصول الأميَّة الأكاديمية، والممارسات الجامعية الاغترابية العمياء، يعود في كثير من معانيه ودلالاته إلى حالة من الترويض القطيعي الذي يحوّل الفرد إلى كائن اغترابي مستلب مفرغ من الطاقة الثقافية الواعية، دون أنَّ يدري إلى أي حد تمّ فيه إفراغه من الوعي، وإلى أي درجة تمّ فيها تدمير السمات الأخلاقية الإيجابيّة التي قد تكون قائمة في تكوينه الذاتي. فالأفراد -كما تقول الحكمة- هم أبناء الظروف التي يعيشونها ونتاج لشروط وجودهم الموضوعية. وتبدو هذه الحكمة جلية في كتاب ماركس (نقد الاقتصاد السياسي)، إذ يقول «بأن الناس أثناء الإنتاج الاجتماعي لحياتهم يدخلون في علاقات محددة، ضرورية ومستقلة عن إرادتهم..... إذ ليس وعي الناس بالذي يحدد وجودهم، ولكن وجودهم الاجتماعي هو الذي يحدد وعيهم» (ماركس، ١٩٦٩، ٢-٣). وقد تجدد هذا القول في كتابه (الإيديولوجيا الألمانية): «ليس الوعي هو الذي يحدد الواقع، بل الواقع هو الذي يحدد الوعي». ومهما يكن، فإنَّ شروط الحياة والوجود تشكل البوتقة التي يتشكل فيها وعي الإنسان وتتحدّد فيها صورته الثقافية على هذا النحو أو ذاك. ومن هذا المنطلق فإننا في تناولنا للأمية

١ - نسبة إلى عالم الاجتماع الفرنسي بيير بورديو، (ت ٢٠٠٢).

الأكاديمية سنعمل دائما على تناول الشروط الاجتماعية والسياسية التي أحاطت بالأكاديميين في مراحل تشكّلهم التربوي والأكاديمي، وهذا يعني البحث عن الشروط والظروف والعوامل التي أدت إلى تشكيل الوعي الاغترابي المزيف في شخوص الأكاديميين بوصفهم بشرا ينتمون إلى مجتمعاتهم، وتشكلوا ضمن الشروط الاجتماعية لوجود هذه المجتمعات بصيروراتها التاريخية والإنسانية.

وفي هذا الفصل سنتناول الشرطية السياسية وتأثيرها السلبي في توجيه الحياة الأكاديمية على نحو اغترابي، كما سنتناول التغوّل السياسي في المجال الأكاديمي وأثره في تدمير الأطياف الثقافية والفكرية في الجامعات العربية، أو ما يمكن أنّ نسمّيه بعملية اغتيال العقل وتدمير ركائز القيم الأخلاقية لتحويل الجامعات إلى مرتع للفساد والإفساد في مختلف مسارات الحياة الأكاديمية العربية المعاصرة.

ولا أرانا نكشف سرّا حين نقول بأنَّ تسييس الجامعة يشكل أحد أخطر المظاهر التدميرية التي أصابت جامعاتنا بالفوضى واللاجدوى، ودفعتها إلى التخلي عن أقدس واجباتها الثقافية في نشر الأخلاق والقيم الإنسانية. لقد أدّى الاختطاف السياسي للجامعات العربية إلى تدمير الرسالة الإنسانية لهذه الجامعات، وتحويل هذه المؤسسات الأكاديمية إلى مراتع للفساد والإفساد والتجهيل في المجتمع. وربما لا نبالغ في القول إنَّ أغلب مظاهر الفوضى والفساد والتراجع الثقافي ونمو مظاهر الجهالة المركبة يأتي نتاجا لعملية تسييس أكاديمي قائم على التعسّف والإكراه الذي يتصف بطابع الديمومة والاستمرار.

فعملية التّسييس الأكاديمي ـ بمعنى السيطرة السياسية على الجامعات – ظاهرة عالمية انتشرت في معظم الجامعات الحكومية، ولاسيّما في جامعات العالم الثّالث، وتختلف درجة التّسييس ونوعيته بين دولة وأخرى، وتواجه الجامعات العربية نمطا من التّسييس الهمجيّ الوحشيّ الذي استطاع أنَّ يدمّر كل ملامح الفكر النقدي ويسقط كل ملهمات الثقافة الإنسانية هذه التي تعرّضت بفعل التّسييس إلى عملية تدمير ممنهج وتجهيل منظم وتفريغ مبرمج لكل معطيات

الثقافة النقدية والفكر النقدي والسمو الأخلاقي للجامعات بوصفها حرما للعلم والمعرفة وسائر الأخلاق النبيلة.

فالجامعات العربية، التي غالباً ما وصفت بأنها قلاع المعرفة والحرية وممالك الأخلاق والضمير، فقدت اليوم بريقها المعرفي، وتبدد وهجها الثقافي، وبهت تألقها الأخلاقي تحت مطارق التّسييس المتوحش، الذي يشكل ضربة كارثية أو وباء عنيفا مدمرا يحوّل هذه الجامعات إلى مؤسسات عدمية لإنتاج العبودية والجهل والأمّيّة والتخلف. وممّا لا ريب فيه أنَّ معاول الهدم السياسي استطاعت أنَّ تقوض الأسس العلمية والفكرية للجامعات العربية، وأن تحوّلها إلى مؤسسات للقهر والعبودية، وأن تجعلها منصات مضادة للعقل والعقلانية. وليس غريبا في هذا السياق القول بأنَّ الجامعات العربية تحولت بفعل التّسييس إلى مؤسسات أمنية تابعة للدولة توظف في عملية وأد الحرية وقتل الفكر الحر وإنتاج العبيد المروضين لخدمة الأنظمة السياسية.

لقد أدركت الأنظمة السياسية الشّموليّة، بحسها الاستبدادي، ووعيها المتوحش، أنَّ الجامعات، المنتجة للمعرفة والفكر الحر، تشكل وستشكل دائما تهديدا لوجودها السياسي القائم على الاستبداد، وأنها ستكون مناوئة لكل أشكال التسلط السياسي وضدّ كلّ أشكال الظلم والقهر والفساد والاستغلال، ومن هذا المنطلق توجّهت الحكومات الاستبدادية إلى احتواء هذه الجامعات والسيطرة عليها وتدمير مقومات استقلالها الفكري والثقافيّ.

وقد عرفنا تاريخيا أنَّ طلبة الجامعات وأساتذتها استطاعوا تغيير الأنظمة السياسية، وإسقاط الحكومات بثوراتهم وتمردهم ضدّ الظلم والقهر والاستبداد السياسي. وتكفي الإشارة في هذا المقام إلى ثورة مايو الطلابية التاريخية في فرنسا عام ١٩٦٨. وهي الثورة التي استوحاها مارك كورلانسكي (Mark korlansky) ليطلق على كتاب له عنوان (السنة التي هزت العالم) (The year that rocked the world). وهو كتاب كرّسه لمعالجة أحداث هذه

الثورة، وتحليل ما تركته من آثار كبيرة في مجال الثقافة والسياسة والاقتصاد (korlansky. 2004). وهي الثورة التي امتدت شرارتها إلى مختلف العواصم الأوروبية، وانتشرت لاحقا في مختلف أنحاء العالم، وقد قدّر لها أنَّ تسقط شارل ديغول أعظم السياسيين وأجلهم شأنا في العصور الحديثة. وقد شهد العالم برمته ثورات طلابية هائلة في مختلف المراحل التاريخية بعضها أخفق، وبعضها حقق المطالب الاجتماعية والسياسية لطلبة الجامعات، وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى مظاهرات ساحة تيانانمن الجبارة في الصين في يونيو ١٩٨٩، وهي الساحة التي تظاهر فيها الطلبة الصينيون طلبا للديمقراطية السياسية، وقد شارك فيها معظم طلبة كليات وجامعات بكين، وذلك بتوجيه من أساتذتهم وغيرهم من المفكرين، ومن المؤسف أنَّ السطات الصينية سحقت هذه المظاهرة وأدت إلى مذبحة تاريخية مخيفة ذهب ضحيتها آلاف من الطلبة والأساتذة.

ويبيّن استقراء التّاريخ المعاصر أنَّ أغلب الانتفاضات والحركات الثورية كانت من نصيب طلبة الجامعات نشدانا للحرية والديمقراطية وحقوق الإنسان، وطلبا لرفع المظالم الاجتماعية والسياسية، ورفضا للفساد الاجتماعي والاستبداد السياسي. وهذا يعني أنَّ طلبة الجامعات وأساتذتهم كانوا يشكلون بحركاتهم الجانب التنويري المضيء المدافع عن الثقافة والقيم وعن الحق والعدالة. وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أنَّ كبار المفكرين وأساتذة الجامعات كانوا يشاركون في هذه الحركات والثورات والانتفاضات، من ذلك مشاركة جان بول سارتر، وبيير بورديو، وميشيل فوكو، وسيمون دي بوفوار وغيرهم كثير في انتفاضة مايو ١٩٦٨. وعلى خلاف ما جرى في ساحة «تيانانمن» في الصين رفض الرئيس الفرنسي التدخل الأمني ضد المتظاهرين، كما رفض مقترح وزير داخليته آنذاك باعتقال بعض المثقفين، أمثال: جان بول سارتر ورفاقه مطلقا عبارته الشهيرة، التي خلدتها صفحات التاريخ: «فرنسا لا تعتقل فولتير»، الذي كان رمزاً لحرية التعبير عن الرأي والتمرد على الوضع القائم (السقاف، ٢٠٢٠). وقد تنحّى

الرئيس الفرنسي ديغول عن الحكم حرصا على دماء الفرنسيين وتقديرا لثقافتهم المشهود لها في طلب الحرية.

ويعلمنا التاريخ دروسا جليلة في تعظيم الشعوب لمثقفيها ومفكريها. وخير مثال على ذلك ما حدث عندما استنهض ستالين جيوشه ومواطنيه في روسيا وحثهم على الدفاع عن ستالينغراد التي كادت تسقط في يد الألمان أثناء الحرب العالمية الثانية بنداء تاريخي لشعبه قائلا: «يا أبناء القديسة كاترين»، دافعوا عن أرض تولستوي، عن أرض دوستويفسكي، عن أرض نيقولاي غوغول، عن أرض بوشكين»، واستطاع هذا النداء أنَّ يصنع المستحيل ويدفع الروس إلى تحقيق أعظم أساطير البطولة ضد أكثر القوى العسكرية جبروتا وقوة ووحشية في ذلك الوقت، وانتصر تولستوي وبوشكين ودوستويفسكي، وانتصرت روح روسيا على إيقاع الروح الثقافية لروسيا المتمثلة في عظمائها، فكان النصر كما هو معروف لموسكو وجيشها وشعبها ضد القوات النازية (محرر مجلة جهينة، ٢٠٢١).

هؤلاء المفكرون الروس لم تتلطخ أيديهم بأوحال السياسة، ولم يكونوا يوما مطية للمستبدّين، بل كانوا ضد الفساد، ومثّلوا القيم الإنسانية العليا أعظم تمثيل، وكانوا رسلا للحرية والكرامة، عبروا عن آلام الناس وأحزانهم، ونافحوا بأدبهم وفكرهم عن المظلومين والمقهورين، وقد تيمنوا بحب الوطن والإنسان، فتحوّلوا إلى طاقة رمزية روحية للشعب الروسي، ولأجلهم صمد الشعب في وجه الحصار، واستبسل الجيش في رد العدوان وهزم الطغيان... وأكّدوا بذلك أنّ المفكرين العظماء يشكلون دائما روح الأمة وصناع أمجادها، وأثبتوا أنهم منارات يهتدي الشعب بنورها في الليالي المظلمة.

وإذا كانت روسيا تنتصر وتهزم أساطير القوة دفاعا عن تولستوي، وإذا كانت فرنسا «لا تعتقل فولتير»، فإنَّ الأنظمة السياسية الاستبدادية العربية لا تتردد- كما تبرهن الأحداث التاريخية- في أنَّ تسحق مفكريها وتطحن عظامهم، وتقطع أثرهم وتمحو وجودهم، لأنهم يشكلون خطراً يهدد كيان الاستبداد والقهر

والاستعباد. **ومثل هذه الأنظمة الديكتاتورية التي تصول غربا وشرقا في ربوع العالم العربي تمجّد كلمة جوزيف غوبلز وزير الدعاية الألمانية الذي يقول: « كلما سمعت كلمة مثقف تحسّست مسدسي**»، وتأخذ منه هذه العبارة شعاراً لها، وتعمل بوحي منها في عملية مستمرة لتدمير كل ما هو ثقافي وفكري وإنساني وأخلاقي، لوعيها بأنَّ الثقافة الحقيقية لا تكون إلا نقيضاً للاستبداد، ولاسيَّما الاستبداد السياسي، ولا تكون إلا رفضاً للظلم والفساد الاجتماعي، وهي، أي الثقافة الحق، لا يمكنها أنَّ تكون إلا انتصاراً للحق والخير، وظهيراً للعدل والفكر الحر، أما المستبدّون فينظرون إلى هذه القيم العليا على أنها من الموبقات والمفسدات الكبرى. وقد سبق لعبد الرحمن الكواكبي أنَّ بيّن أنَّ «**أصل الدّاء هو الاستبداد السّياسي» وتتمثل أخطر مراتبه - كما يقول - في «حكومة الفرد المطلق، الوارث للعرش، القائد للجيش، الحائز على سلطة دينية**» (الكواكبي، ٢٠١١). وأمثال هذه الحكومات غالباً ما تنتشر في بقاع العالم العربي المكلوم بالاستبداد والاستعباد، وفي إطار تفكيك منظومة الاستبداد، يرى الكواكبي أنه يقوم على ركيزتين أساسيتين هما: «القوة العسكرية وجهل الأمة »، وهما أكبر مصائب وأعظم عيونها. و «لا يخفى على المستبدّ، مهما كان غبياً، أنْ لا استعباد ولا اعتساف إلا مادامت الرّعية حمقاء تخبط في ظلامة جهل وتيه عماء» (وطفة، ٢٠١١).

لذا «**فإنّ فرائص المستبدِّ ترتعد من علوم الحياة مثل الحكمة النظرية، والفلسفة العقلية**، وحقوق الأمم وطبائع الاجتماع، والسياسة المدنية، والتاريخ المفصّل، والخطابة الأدبية، ونحو ذلك من العلوم التي تُكبر النفوس، وتوسّع العقول، وتعرّف الإنسان ما هي حقوقه وكم هو مغبون فيها، وكيف الطلب، وكيف النّوال، وكيف الحفظ»(وطفة، ٢٠١١). وأخْوفُ ما يخاف المستبدّ من أصحاب هذه العلوم، المندفعين منهم لتعليم النّاس الخطابة أو الكتابة. والخلاصة التي يصل إليها الكواكبي هي: «**أنَّ المستبدّ يخاف العلمَ ويبغضه، لأنَّ للعلم سلطاناً أقوى من كلِّ سلطان**، فلا بدَّ للمستبدِّ من أنَّ يستحقر نفسه كلما وقعت عينه على من هو أرقى منه علماً. ولذلك لا يحبُّ المستبدُّ أنَّ يرى وجه عالمٍ عاقل يفوق عليه فكراً»(**وطفة، ٢٠١١**).

وينتج مما تقدَّم أنَّ بين الاستبداد السياسي، وبين الثقافة والفكر الحر حرباً دائمةً مستمرة: فالمثقفون يجتهدون في العمل على تنوير العقول، في الوقت الذي يصرّ فيه المستبدُّ على تدميرها وإطفاء أنوارها، والطرفان، أي المثقفون من جهة والمفكرون المثقفون من جهة أخرى، يتجاذبان العوام كرا وفرا. ومن هم العوام؟ يجيب الكواكبي بأنّهم أولئك الذين إذا جهلوا خافوا، وإذا خافوا استسلموا، كما أنَّهم هم الذين متى علموا قالوا، ومتى قالوا فعلوا. ويُذلّ العوام بسبب الخوف الناشئ عن الجهل والغباوة، فإذا ارتفع الجهل وتنوَّر العقل زال الخوف، وأصبح الناس لا ينقادون طبعاً لغير منافعهم، كما قيل: العاقل لا يخدم غير نفسه، وعند ذلك لا بدَّ للمستبدِّ من الاعتزال أو الاعتدال (وطفة، ٢٠١١).

وما هذه المقدمة التي سقناها لتحديد العلاقة المتنافرة بين الاستبداد من جهة، والثقافة من جهة إلا محاولة منهجية تمكننا من النظر بأقصى ما يمكن من الصّرامة العلمية في طبيعة العداوة بين الثقافة وبين الاستبداد السياسي. وهنا يجب علينا بالضرورة أنَّ نميز بعمق منهجي بين الاستبداد السياسي وبين السياسة، فليست كل سياسية استبدادا، وفي المقابل ليس كل استبداد سياسة؛ فالاستبداد فعل قهري تدميري يعادي الإنسانية والإنسان ويستهدف الثقافة والمثقفين، وعلى خلاف ذلك قد تكون السياسة فعلا إنسانيا ديموقراطيا عندما تقترن بالثقافة الإنسانية الرفيعة، ومثالها ما شهدناه من تفاعل ثقافي سياسي جسّده كلّ من غاندي في الهند، ومانديلا في جنوب إفريقيا، ومهاتير محمد في ماليزيا، وديغول في فرنسا إلخ... ويمكن الإشارة في هذا السياق إلى الأنظمة السياسية الديمقراطية الحقّ في الدول الإسكندنافية (السويد، والنروج، والدنمارك، وآيسلندا، وفنلندا، وجزر فارو) وفي اليابان و كوريا الجنوبية، وفي كثير من البلدان والدول الديمقراطية التي يحدث فيها تمازج الثقافة العليا وتلاحمها بالسياسة الديمقراطية، وهو الفعل الذي نجمت عنه عملية تحول جعلت من هذه البلدان جنانا حقيقية في أرض الإنسان.

أما في أرض الاستبداد السياسي فإنَّ المشهد مخيف ومرعب، فالأنظمة الاستبدادية تنقض على كل مظاهر الحياة الثقافية والفكرية فتدمرها وتقوض

وجودها وتحاصرها وتزرع منابتها بالسموم والأملاح كي لا تنمو فيها أغصان الزيتون، ولا تطير في أجوائها حمائم السلام. وهذا يعني أنَّ الاستبداد يتلاحم مع كل القوى الشيطانية، ويعتمدها في السيطرة الوحشية على الإنسان ومقدراته. وضمن هذه الدائرة بين الاستبداد والتوحش، أو بين المستبد والشيطان، يحدث الدمار والظلم والقهر والفساد في المجتمع، فيكتوي الشعب بنار الفقر والخوف والجوع، ويفقد أجمل ما في الوجود وأروع ما في الحياة: الحرية والكرامة.

كانت الجامعات تاريخيا -في غير هذا الزمن الموحش- موئلا للثقافة، وموطنا للفكر الحرّ، وحرما للضمير، وكانت من أكثر المؤسسات التي ترتعد لها فرائص الأنظمة السياسية الاستبدادية خوفا ورهبة، فقد كانت الجامعة، بوصفها قوة معرفية وثقافية، تشكل خطراً على أنظمة الاستبداد، ذلك **أنّ المستبدّين، كما هو معروف، يرون في الجهل ملاذهم وفي قلاع البلاهة حصونهم العالية وأمانهم الوجودي**، لأنَّ التعسف والظلم والاستبداد لا يكون إلا في مجتمعات قطيعية جاهلة معادية للثقافة والفكر الحر.

بناء على ما تقدّم، ووعيا منهم بجملة هذه الحقائق، كان رجال الاستبداد يعملون دون انقطاع على إشاعة الجهل بين صفوف الناس، ومحاربة الثقافة والعلم في صفوتهم، وتحويلهم إلى القطيع الشغوف بمرياعه. وقد تطلب هذا الأمر تاريخيا قيام المستبدين بتهميش المثقفين وملاحقتهم ومحاصرتهم، ومن ثم العمل على تدمير المؤسسات الثقافية. وتتضح هذه الصورة في الوصية التاريخية للملك الفرعوني (خيتي) التي خصّ بها ابنه (مريكارع) حوالي (٢٠٠٠ق.م) وهي تمثل نموذجا واضحاً لخوف المستبدين ورهابهم المستطير من الفكر والثقافة النقدية الحرة. وقد جاء في هذه الوصية: «**يا بني إذا وجدت في المدينة رجلا خطراً يتكلم أكثر من اللازم ومثيرا للاضطراب فاقض عليه، واقتله، وامح اسمه، وأزل جنسه وذكراه وأنصاره، فرجل يتكلم أكثر من اللازم خطر على المدينة**» (عباس، ١٩٩٥، ٦٠). وهذا الرجل الخطر في منظور الفرعون يجسد اليوم صورة المثقَّف النقدي المشاكس الفاعل في مجتمعه المثقَّف الذي يبحث في

قضايا المجتمع، فيناكف السلطات الاستبدادية ويشاكسها فيكشفها على نحو نقدي، ويناهضها في طلب الحق، ومنع الظلم والاستغلال والتسلط والفساد في المجتمع.

٢ ـ مفهوم التّسييس الأكاديمي:

يطلق المفكرون عادة على عمليات تدخل الدول أو النظم السياسيّة في التعليم مفهوم «التّسييس». ويتفرع عن هذا المصطلح دلالات وصفية فرعية مثل: تسييس التعليم، تسييس التعليم العالي، وتسييس الجامعة. ونعني بـ «التّسييس الأكاديمي» منظومة الأفعال والممارسات السياسية والإدارية التي تقوم بها السلطات السياسية للسيطرة على التعليم الجامعي واحتواء توجهاته وسياساته وبرامجه واستراتيجياته وفلسفاته، مثل التدخل في تعيين أعضاء الهيئة التدريسية، أو تعيين القائمين على الجامعة، أو التدخل في تحديد السمات العامة للمناهج، أو تحديد السياسات العامة للجامعات، وغير ذلك من النشاطات السياسية المعادية للحرّيات الأكاديمية واستقلال الجامعات. وقد يكون التدخل السياسي جزئيا أو كليا. ويتمثل الهدف من تدخل الدول في شؤون الجامعة في أمرين: يأخذ الأمر الأول صيغة محاربة الفكر النقدي والحريات الأكاديمية التي يمكن أنَّ توجه سهامها ضد الاستبداد وسلطاته الاستبدادية، ويتجلى الأمر الثاني في العمل على السيطرة على هذه المؤسسات وتحويلها إلى منصات لترسيخ الأيديولوجيات السلطانية بأبعادها الاستبدادية ومضامينها القهرية.

ويجب علينا أنَّ نأخذ بعين الاعتبار أنَّ التّسييس يأخذ صيغا متنوعة وأساليب مختلفة، ويقوم على تصنيفات متعددة وفقا لوتائر حضوره أو غيابه، وتبعا لدرجات ممارساته، وعنف تدخلاته من قبل الدولة، فقد يكتفي النظام السياسي - على سبيل المثال - بجوانب دون أخرى في عملية التّسييس، كأنْ يكتفي بتعيين قيادات الجامعة، والتدخل في عملية اختيار أعضاء هيئة التدريس، وقد يصل إلى

التدخّل في كل أمر من أمور الجامعات لتوجيه الممارسة في اتجاه محدّد، والعمل على تفريغ الجامعة من فعاليتها الثقافية ذات الطابع النقدي، وقد يصل هذا التّسييس إلى أقصى درجاته بالسيطرة الكاملة على مرافق الجامعة ووظائفها وسياساتها، ويتمثل ذلك بتحويل الجامعة كليا إلى مؤسسة سلطوية منتجة لأيديولوجيا النظام إلى الدرجة التي تتحول فيها من منصة للدفاع عن الحرية والكرامة وحقوق الإنسان إلى قلعة محصنة للدفاع عن النظام القائم والمنافحة عن وجوده وتبرير مظالمه. وهذا هو التّسييس الشامل الكلي الذي تقع فيه المؤسسات الجامعية تحت السيطرة الكلية للنظام السياسي الشمولي.

ومن البيّن أنَّ درجة التّسييس وطبيعته تختلف باختلاف الأجواء السياسية القائمة. ومن الطبيعي أنَّ تخفف المناخات الديمقراطية في المجتمع من حدة التدخل السياسي في الجامعة، وتحد من غلوائه. فالأنظمة السياسية الديمقراطية تترك للجامعات مساحة واسعة من الحريات الأكاديمية، وقد تكون هذه الحريات مناسبة للنظام السياسي الديمقراطي، فتقوم هذه الأنظمة بتعزيز الحريات الأكاديمية وترسيخ ممارساتها، وتترك للجامعات مجالا واسعا تعمل فيه وفق أنظمتها الخاصة دون تدخل يذكر. وقد يكون التدخل إيجابيا مثل تقديم الدعم المالي ومساندة الجامعات القائمة في فعلها.

وفي الجانب الآخر يزداد التدخل السياسي كلما ارتفعت درجة الاستبداد السياسي، وهذا يعني أنَّ الاستبداد المطلق يؤدي إلى تسييس أكاديمي مطلق. لذا فإنَّ الجامعات في المجتمعات الاستبدادية تعاني حالة اختناق مميت، لأنّ تغوّل الاستبداد السياسي في الجامعات يؤدّي إلى تدمير الجامعات وتفريغها من كلّ مقومات وجودها الثقافية والفكرية. وقد يحدث الأدهى من ذلك كله، عندما تتم عملية الاستيلاء النهائي والمطلق على كل مظاهر الحياة الجامعية. والأخطر أيضًا هو تحويل الجامعة إلى مجرد مؤسسة أمنية متخصصة بالأمن الفكري والأيديولوجي للأنظمة السياسية القائمة.

وإذا أردنـا الحديـث عن جامعاتنا العربية فيجب علينـا أنَّ نأخذ بعين الاعتبار أنَّ معظـم الـدول العربية مسيرة بأنظمة سياسـية شـمولية عسـكرية وأمنيـة في الغالب. ومـن الطبيعـي أنَّ تتعـرض الجامعـات والمؤسسـات الأكاديميـة لعمليـة تدمـير منظمـة، تتـمّ فيهـا السـيطرة الأمنيـة عـلى هـذه الجامعـات، وتحويلهـا من مؤسسـات تنويريـة إلى مؤسسـات ظلاميـة اسـتبدادية منتجـة لقيم الاسـتبداد والعنـف والولاء المطلـق للأنظمـة السياسـية الاسـتبدادية القائمة.

وهـذا مـا يحـدث في جميـع المجتمعـات المحكومـة بالاسـتبداد والاسـتعباد، فالسـيطرة عـلى المؤسسـات الأكاديميـة سـيكون شـموليا في المجتمعـات الشـمولية. وعـلى العكـس مـن ذلـك كلّـما ارتفـع منسـوب الديمقراطيـة في المجتمـع ارتفـع منسـوب الحريـات الأكاديميـة في الجامعـات التـي لطالمـا وصفـت بأنّهـا حـرم العقل والضمـير. ويمكـن القـول، على خلاف ذلـك: بأنَّ الجامعـة، ضمن دورة التّسـييس الشـامل، تتحـول إلى مؤسسـات قهـر واسـتلاب، وذلـك على خـلاف ما هـو متوقع منهـا، ومـن وظيفتهـا في المجتمـع.

لقد أبدعت الأنظمة الشـمولية العسـكرية والأمنية في بلادنا في تدمير الجامعات وإفسـادها، وأنتجـت منهجيات عجيبـة غريبة من أجل التخريـب والتدمير المنهج لهـا. وهنـا يجب علينا ألا ننسـى أبـدا أنَّ الجامعات العربية شـهدت مراحل الازدهار نسـبيا فيـما بعـد اسـتقلال الـدول العربيـة، ثـم تراجـع هـذا الازدهـار، وحـلّ مكانـه الخـراب والدّمـار بعـد اسـتيلاء العسـكر عـلى السّـلطة وتحويـل المجتمعـات العربيـة والجامعـات إلى جحيـم يلتهـم جمـال القيـم وأحـلام الحرية بالحديـد والنار.

وسـنحاول، في سـياق هـذا الفصـل، تحليـل منهجيـات السـيطرة عـلى الجامعـات العربيـة وتفريغهـا مـن مضامينهـا الفكريـة والثقافيـة، وبالتـالي تحويلهـا مـن مراكـز للتنويـر إلى مراكـز للدّجـل والتّجهيـل.

تعـود ظاهـرة التّسـييس في المؤسّسـات التربويّـة إلى أقـدم العصـور التاريخيـة، وقـد ترافقـت هـذه العمليـة مذ وجـد التعليـم والمدارس كمؤسسـات تربويـة. ومن

يقرأ تاريخ العلاقة بين المؤسسات التعليمية والسياسة سيجد بوضوح أنَّ رجال الحكم عبر التاريخ وظّفوا التعليم ومؤسّساته قوة أيديولوجية لتكريس سلطتهم ونفوذهم. ويتضح هذا التوظيف في تاريخ التعليم في الحضارات القديمة في الصين والهند ومصر القديمة (وطفة، ٢٠١٥، ٧٠).

وتختلف مظاهر التّسيس للتّعليم والتّعليم العالي باختلاف البلدان وتباين المراحل التاريخية، كما يتباين بتباين الأنظمة السياسية وما تنطوي عليه من سمات الاستبداد وحدوده. ويمكن القول، في هذا السياق: بأنَّ التعليم في أيّ مستوى من المستويات يأخذ طابعا سياسيا، ولا يمكن الفصل بين الأنظمة التعليمية والممارسات السياسية، فكل نظام سياسي، أيا يكن، يحاول أنَّ يحكم السيطرة على التعليم، فيعمل على توظيفه أيديولوجيا من أجل ترسيخ سطوته وتعميق هيمنته وسيطرته.

ويكشف تأمّل تاريخ الأنظمة السياسية القمعية أنّها تكثف حضورها السياسي في مجال التعليم العالي، لأنه يشكل بمنظوماته الفكرية وطفراته الحرة خطراً على أنظمتها الاستبدادية، لذا فإنَّ السلطات السياسية أيا كانت تعمل وستعمل على تطويع الأنظمة التربوية وترويضها، ومما لا ريب فيه أنَّ هذا الترويض سيكون على أشدّه في الجامعات والمعاهد العليا.

لا مراء في أنَّ الجامعات تشكل الفضاء الذي تزدهر فيه المعرفة، وترفرف فيه قيم الحرية، وتتفتح فيه الروح النقدية الأصيلة، فلا عجب أنَّ يتوجّس منه رجال السياسية خيفة وقلقا وتوترا. ومن اليسير أنَّ يدرك المتأمل لطبيعة العلاقة بين الجامعات بوصفها منابر للفكر للحر وبين أنظمة الحكم بوصفها أنظمة استبدادية أنّها كانت وما تزال علاقة متوترة؛ فالمثقف الأكاديمي يرفع شعار الحرية ويرفض تسلط السياسي، والسياسي يسعى إلى كبح جماح الأكاديمي. وفي المقابل فإنَّ الأكاديمي الحر يناضل ضد استبداد السياسي، ويرفض ظلمه وجوره. وضمن دائرة هذا الصّرع والمواجهة المستمرّة عمل السياسيون تاريخيا

على إخضاع الجامعة وترويضها لمآربهم السياسية، ومن ثم تسييسها لتكون منصّة في خدمة مصالحهم وتوطيد نفوذهم، لا منارة تكشف زيف تسلطهم.

٣ـ العهد الذهبي للجامعات العربية:

نشأ الجيل الأول من الجامعات العربية الحديثة «في ظل الهيمنة الاستعمارية ولا سيَّما هذه التي نشأت في مصر وسوريا ولبنان وتونس الجزائر والمغرب، وقد حملت تحت تأثير نشأتها هذه سمات وخصائص الجامعات الغربية بمناهجها وأساليب عملها وتوجهاتها الأيديولوجية. ومن ثم تنامت هذه الجامعات وتوالدت في مرحلة الاستقلال على منوال الصورة التي بدأت بها» (رضا، ١٩٩٨، ١١٩).

وقد شهدت هذه الجامعات في النصف الأول من القرن العشرين قدرا لا بأس به من الازدهار الفكري والثقافي، وشكّلت هذه الجامعات في كل من بيروت والقاهرة ودمشق وبغداد وتونس والدار البيضاء منارات ساطعة للفكر الحر والممارسات الديمقراطية، وكان الطلبة وأساتذتهم يخوضون خوضا حكيما متميزا في مجال العلم والمعرفة. وكانت هذه الجامعات تحظى بدرجة كبيرة من الاستقلال السياسي والحريات الأكاديمية، ولم تكن تختلف كثيرًا عن مثيلاتها في العالم الحر. ويعزى ذلك إلى وجود أنظمة سياسية ديمقراطية (وإن كانت بعض هذه الديمقراطيات قد وجدت في ظل المستعمر الغربي وتحت رعايته) وفرت الأجواء الحقيقية للحريات الأكاديمية في الجامعات العربية. وكانت هذه الجامعات مراكز حقيقية تزدهر فيها المعرفة والثقافة والقيم الأخلاقية والإنسانية. وكان جلّ الأساتذة هم هؤلاء الذي تخرجوا في أفضل الجامعات الغربية في أوروبا وأمريكا والعالم الحر، وقد حملوا في جعبتهم هموم أمتهم الثقافية والفكرية، وعادوا وهم يشتعلون حماسة وتوقدا للعمل على إحياء مجتمعاتهم والنهوض بها وترسيخ مساراتها الديمقراطية والمعرفية.

ورغم كل ما عانته أوطاننا من ظلم وقهر في ظل الاستعمار فإنَّ جامعاتنا عاشت في فترة ما قبل الاستقلال وما بعده حالتها الذهبية المتشبعة بالتقاليد الأكاديمية العريقة على غرار الجامعات الغربية، وكانت تتمتع بالحريات الأكاديمية والاستقلال الذاتي، وقد عرفت مراحل الإنتاج المعرفي على إيقاع الحريات الأكاديمية التي كانت سائدة فيها.

ويمكننا أنَّ نسرد عددا كبيرا من الأحداث المهمة التي برهنت فيها هذه الجامعات على سموّ المعرفة فيها وازدهار الحريات الأكاديمية في جنباتها، وسنستعرض بعض النماذج الجامعية الخلاقة التي شهدتها تلك الجامعات، والتي كان فيها أساتذتها وطلبتها نماذج حيّة للإيمان بالحرية والكرامة، وهي نماذج تصلح لأنَّ تكون دروسا لنا نستهدي بعبرها اليوم .

٣- ١- طه حسين ولطفي السيد الوجه المضيء للحرية الأكاديمية:

في فبراير من عام ١٩٣٢، أرادت حكومة صدقي باشا منح الدكتوراه الفخرية من كلية الآداب لبعض الأعيان من كبار السياسيين في مصر، ومن أجل هذه الغاية دُعي طه حسين عميد كلية الآداب بجامعة القاهرة في ذلك الحين لمقابلة وزير المعارف حلمي عيسى الذي طلب منه رسميا، قائلا: يا طه حسين باعتبارك عميدا لكلية الآداب، نريد منك أنَّ تقدم اقتراحا للجامعة بمنح الدكتوراه الفخرية لأربعة من الأعيان، هم **علي ماهر، وإبراهيم يحيى، وعبد العزيز فهمي، وتوفيق رفعت.** وقد فوجئ طه حسين بهذا الطلب فرد عليه قائلا: «**يا باشا عميد كلية الآداب ليس عمدة تصدر إليه الأوامر من الوزير، أنا لا أوافق على إعطاء الدكتوراه الفخرية لأحد لمجرد أنه من الأعيان، لا أوافق ولا أستطيع حتى أنَّ أعرض هذا الأمر على مجلس كلية الآداب، لأنَّ المجلس لن يوافق**» (**محرر البوابة، ٢٠١٩**). وبالطبع كان رفض عميد الكلية طه حسين متوقعاً، إذ كيف يقبل منح هؤلاء الدكتوراه الفخرية من كلية الآداب وهو يرى

أنـه ليـس لواحـد منهـم أية علاقة بـالأدب ورجالـه، هذا مـن ناحيـة، وأن ذلك، من ناحيـة أخـرى، يعـدّ اعتـداء عـلى حرمة وقدسـية الجامعة مـن ناحية أخـرى. صحيح أنَّ مـن هـؤلاء مـن لـه مواقف سياسـية، ولكـن هـذا لا يكفي سـبباً لهذا التجـاوز... عـلى الأقـل في رأي طـه حسـين (البوابـة، ٢٠١٩).

وقـد صـدم صدقـي باشـا رئيس الـوزراء حينها برفـض طه حسـين، فطلب وزير المعـارف العموميـة أنَّ يدعـو طـه حسـين إلى مكتبـه، وأن يعـرض عليـه الأمـر مـرة ثانيـة، غـير أنَّ طـه حسـين أصرّ عـلى موقفـه. ونـشرت الصحـف ـ وقتئـذ ـ خـبر هذه المقابلـة، ورفـض طـه حسـين مجـددا قبـول الطلـب. ولم يكـن رده مختلفـا كثـيرًا عـن رده في المـرة الأولى، إذ قـال مـن جديـد: «يـا باشـا أنـا كعميد لـلآداب لـن أوافق على إعطـاء الدكتـوراه الفخريـة لأحـد لمجرد أنـه من الأعيـان أو السياسـيين.. لا أوافق، ولا أسـتطيع حتـى أنَّ أعـرض هـذا الأمر على مجلـس كليـة الآداب، لأنَّ أعضاء هذا المجلس لـن يوافقـوا...» (عبد الـوارث، ٢٠١٦).

وقـد علـق طـه حسـين ـ بعـد ذلـك ـ في أحاديثه عـلى هـذه الواقعة قائـلاً: «في هذه اللحظـة بـدا التجهـم والغضـب كاملـين في صـوت وزيـر المعـارف، حتـى إنـه ردّ غاضبـاً: طيّـب أنت لا تسـمع الكلام، حانشـوف مـين ينفذ كلامـه!» (عبد الوارث، ٢٠١٦). وكان هـذا القـول بمثابـة الإنـذار الـذي توالـت مـن بعـده الأحـداث التي كانـت جميعهـا ضد طه حسـين، وكان أولها نقل طه حسـين إلى ديـوان وزارة المعارف العموميـة موظفـاً!! فنفـذ النقل، ورفض العمل، وتابـع الحملة ضد حكومة صدقي في الصحـف، وكيـف أنهـا تحـاول الاعتـداء على حرمـة وقدسـية الجامعة كـما تعتدي عـلى أشـياء أخـرى في مـصر... الأمـر الذي أحـدث ضجـة هائلة سـواء في الصحافة أو داخـل أسـوار الجامعة.

رفـض طـه حسـين، إذًا، الأوامـر الحكوميـة بمنـح الدكتـوراه الفخريـة لمـن لا يسـتحقها، فـكان رد الحكومـة عزلـه مـن عـمادة كلية الآداب ونقلـه بعيدا عن الجامعة ليعمـل موظفـا بـوزارة المعـارف. وقـد أثـار رفضـه حفيظـة الحكومـة وألبهـا ضـده،

حيث بدأت عملية الترصد والتفكير في إقصائه وطرده من الجامعة. فأوعزت إلى وزير المعارف بنقله إلى وزارة المعارف، وصدر قرار وزير المعارف فعليا بنقله لوزارة المعارف كبيرًا لمفتشي اللغة العربية، فأثار هذا القرار استياء طلبة كلية الآداب، فأضربوا عن دروسهم وشاركهم في ذلك طلبة الكليات الأخرى. وترك هذا القرار صدى سلبيا كبيرا في الدوائر الثقافية في مصر وقتها.

وفي تفاصيل هذا القرار، دعا وزير المعارف المصري رئيس جامعة القاهرة العلامة أحمد لطفي السيد[1] لمقابلته في صباح الثالث من مارس ١٩٣٢ وأخبره عن قراره بنقل طه حسين، وكانت المفاجأة أكبر والصدمة أشد هولا على الوزير وعلى الحكومة، فقد رفض ذلك المفكر الكبير تنفيذ قرار الوزير، ومن ثم قدم استقالته (عبد الوارث، ٢٠١٦) **من منصبه احتجاجا على تجاوز الحكومة لحدودها وتعدّيها على استقلال الجامعة، وكان ذلك في يوم ٩ مارس ١٩٣٢،** اليوم الذي أصبح شعارا لحركة استقلال الجامعات المصرية. وقرر المثقفون على الأثر تنصيب طه حسين عميدا للأدب العربي ردا على عزل الحكومة له من عمادة كلية الآداب (أبو غازي، ٢٠١٢). وفي ٩ مارس أيضًا من عام ١٩٣٢ حدثت حركة احتجاجات قوية في جامعة القاهرة، اعتراضا على تدخل الملك فؤاد في فصل وتعيين عمداء وأساتذة الجامعة، ما اعتبره الطلبة إهانة لكرامة الجامعة (محرر البوابة، ٢٠١٩).

وفى كتاب (الطلبة والحركة الوطنية في مصر ١٩٢٢ ـ ١٩٥٢)، يقول مؤلفه، الدكتور عاصم محروس عبداللطيف: «تحمل الطلبة مسؤولية الدفاع عن استقلال الجامعة بالتصدي لهذا القرار، وتظاهر طلبة الحقوق والآداب والطب، وقرر الطلبة استمرار الإضراب يومي ٩ و ١٠ مارس احتجاجا، وأعلن مجلس

١ – احمد لطفي السيد (١٥ يناير ١٨٧٢ – ٥ مارس سنة ١٩٦٣)، مفكر وفيلسوف ومناضل مصري ضد الاستعمار، ورائد من رواد حركة النهضة والتنوير في مصر. لقب بـ أستاذ الجيل وأبو الليبرالية المصرية. من رواد مدرسة الفكر الوطني المصرية. وكان من المتحمسين للديمقراطية والحريات الأكاديمية في الجامعة وطالب باستقلال الجامعة، وقدم استقالته حينما فصل طه حسين من الجامعة سنة ١٩٣٢ ، كما قدم استقالته مرة ثانية حينما اقتحمت الشرطة حرم الجامعة سنة١٩٣٧ .

اتحاد الجامعة برئاسة الطالب يحيى العلايلي أسفه لهذا القرار واعتبره امتهانا لكرامة الجامعة، وفي كلية العلوم عقد الطلاب مؤتمرا برئاسة سكرتير اتحاد الجامعة طالب الحقوق يحيى نامق، ناشدوا أساتذة الجامعة بتقديم استقالتهم أسوة بمدير الجامعة» (أبو غازي، ٢٠١٢). ولم يتأخّر كتاب مصر ومفكروها عن واجبهم في الدفاع عن الحرية والكرامة فانتصروا لطه حسين، وناصروه، وأيدوه، وقدموا له الدعم والمساندة، وارتسمت في هذا المقام أسماء كبيرة منهم الشاعر حافظ إبراهيم و محمد حسين هيكل و الشيخ مصطفى عبد الرازق، وكان أهمهم كما أسلفنا أحمد لطفي السيد الذي ترجم موقفه المؤيد لطه حسين باستقالته المشهورة.

ولم تمض سنوات قليلة حتى استطاعت الحركة الوطنية أنَّ تسقط حكومة صدقي ومن بعدها حكومة توفيق نسيم، وعاد دستور ٢٣ الديمقراطي، وعاد طه حسين إلى الجامعة إلى مجده الفكري والتاريخي محمولا على أكتاف الطلبة الذين حملوه على أعناقهم في مظاهرة كبيرة ردوا بها على طغيان السلطة وتغولها ضد الجامعة (أبو غازي، ٢٠١٢). هذا في مصر وفي جامعة القاهرة، فماذا عن الشقيقة سوريا، في جامعتها دمشق؟

٣-٢- من أحمد لطفي السيد إلى قسطنين زريق:

سجلت بعض القامات الفكرية في سوريا كما هو الحال في الشقيقة مصر سجلا ناصعا في الدّفاع عن الديمقراطية والحريات الأكاديمية واستقلال الجامعة. وكثيرا ما كان أبطال الفكر الحر يسجلون المواقف الشجاعة في الدفاع عن استقلال الجامعة وحرياتها الأكاديمية.

في عام ١٩٥٢، حضر الرئيس أديب الشيشكلي حفل تكريم الطلبة المتفوّقين في كلية الحقوق بالجامعة السورية (جامعة دمشق حاليا)، ووزع الشهادات على الطلبة بنفسه. وخلال توزيعه الشهادات رفض أحد الطلبة مصافحة الرئيس

وتسلم شهادته قائلاً: إنه يرفض تسلم شهادة الحقوق من رئيس دولة لا تحترم الحقوق. فابتسم أديب الشيشكلي **قائلاً هؤلاء طلبة الحقوق الذين نرغب بوجودهم بيننا.** وفي اليوم التالي اقتحمت الشرطة العسكرية حرم الجامعة واعتقلت الطالب المذكور.

وأثار هذا الاقتحام للجامعة غضب العلامة الدكتور قسطنطين زريق الذي كان رئيساً للجامعة في حينها، فقدم استقالته مباشرة اعتراضاً على هذا التصرف، ولم تثنه تدخلات عدد كبير من المسؤولين وعلى رأسهم رئيس الجمهورية الذي أطلق سراح الطالب المعتقل، وأكّد عدم معرفته لهذا التجاوز الذي قامت به الشرطة العسكرية. ولكن الدكتور قسطنطين زريق أصرّ على استقالته، وغادر دمشق إلى بيروت ليعمل أستاذًا بالجامعة الأمريكية ومن ثم رئيساً لها بالوكالة. وبعد تسلّم الرئيس شكري القوتلي منصب رئيس الجمهورية، منح قسطنطين زريق وسام الاستحقاق السوري من الدرجة الممتازة عام ١٩٥٦، نظراً لموقفه الرافض لتدخل الجيش في التعليم، ذلك الموقف الذي دفع ثمنا له وظيفته كرئيس للجامعة السورية[1]. وكان هذا المثال دليلا على ما كانت عليه جامعة دمشق من شموخ وعزة بأساتذتها وطلبتها، وتضمن ذلك الاحترام الكبير الذي أظهره رجال السياسية من تبجيل واحترام لشخص الأستاذ الجامعي الذي رفض تدخل الأمن في جامعته.

وفي عام ١٩٥٩، رفض الدكتور أحمد السمان، رئيس جامعة دمشق، تنفيذ قرار صادر عن رئاسة الجمهورية العربية المتحدة بقبول صدام حسين وطلبة عراقيين آخرين، لأنهم لا يملكون ثبوتيات كافية، وهذا مخالف للشروط الأكاديمية ولقانون جامعة دمشق. ورغم تدخل عبد الحميد السراج، وزير

١ -قسطنطين زريق، مفكر ومؤرخ سوري من دمشق، ولد عام ١٩٠٩، ونال شهادة بكالوريوس في الآداب من الجامعة الأمريكية ببيروت، ومن ثم تخرج أستاذًا في الآداب من جامعة شيكاغو، ونال الدكتوراه في الفلسفة من جامعة برينستون.عمل وزيراً مفوضاً لسوريا في واشنطن عام ١٩٤٦، وعين لاحقاً رئيساً للجامعة السورية بدمشق حتى عام ١٩٥٢، ثم ذهب إلى الجامعة الأمريكية وعمل أستاذًا بها ثم نائبا لرئيس الجامعة ورئيساً بالتكليف، توفي في مشفى الجامعة الأمريكية ببيروت عام ٢٠٠٠.

الداخلية ورجل دولة الوحدة القوي في سوريا، فقد أصر الدكتور السمان على موقفه، واضطر هؤلاء الطلبة لمتابعة دراستهم في القاهرة (صالح، ٢٠٠٥). ويورد هاني الفكيكي هذه الحادثة في كتابه (أوكار الهزيمة) معلقا عليها بالقول: «أثار رفض السمان استغرابا شديدًا في نفوسنا واستهولنا، ونحن القادمين من العراق أنَّ يتحدى رئيس جامعة قرارا من رئيس الجمهورية، فكيف وإن كان هذا الرئيس هو عبد الناصر». ويضيف: «فلما أعدنا تذكيره بالقرار الرئاسي، أجاب: إذن اذهبوا إلى جامعات مصر». ويلمح القيادي البعثي السابق إلى تفسير محتمل لهذه «القصة الدالة» بأنَّ سوريا «مرت بتجربة برلمانية دامت أربع سنوات» (الفكيكي، ١٩٩٧، ١٥٣).

هذه هي جامعة دمشق قبل التغوّل السياسي عليها وعلى مقدّراتها، وتلك هي الحرية الأكاديمية في تلك الفترة القصيرة، وهذه الظَّاهرة نجدها في مختلف الدول العربية بعيد الاستقلال، وقبل الانقلابات العسكرية البغيضة. وهذه الحال نجدها في مصر والعراق وربما في مختلف الدول العربية.

ولا نعدم مثل هذه المواقف النبيلة للأكاديميين والطلبة في هذه المرحلة من مراحل تطور الجامعات العربية، ومثل هذه المواقف كانت متواترة في مختلف الجامعات العربية في النصف الأول من القرن العشرين قبل مرحلة التغول السياسي على هذه الجامعات وتفريغها من مضامينها الفكرية والثقافية.

٤ ـ الاختطاف السياسي للجامعات العربية:

فيما مضى كانت الأنظمة السياسية الاستبدادية تقوم بإخضاع الجامعات والسيطرة عليها بقوة الجيش ورجال الأمن، وكانت الجامعات تحاصر من قبل رجال الشرطة لقمع التظاهرات والحركات الطلابية المناوئة. وما إنَّ ينفكّ الحصار، ويمضي بعض الوقت حتى تنفجر هذه الجامعات بالمظاهرات والتمرّدات ضدّ جور الأنظمة السياسية وسلوكها الاستبدادي. وكان الطلبة في

أوروبا والعالم الحر يشكلون قوة ثورية سريعة الانتفاض قوية الشكيمة، لاسيَّما أنَّ طلبة الجامعة كانوا يمورون بحيوية الشباب وقوة المعرفة، ويمتلكون حظّا وفيرا من الثقافة النقدية والاتجاهات الفكرية التي غالباً ما كانت ترفع شعارات سياسية ثقافية **رفيعة المستوى تنادي بالحق والعدالة والمساواة والحرية وحقوق الإنسان ضد كل أشكال الظلم والاستغلال والإكراه السياسي والاجتماعي.**

وقد علّمنا التاريخ القريب أنَّ أحداثا بسيطة جائرة كانت تثير حفيظة الطلبة، وتدفع بهم إلى الشوارع ضمن تظاهرات كبيرة لمنع وقوع الظلم حتى وإن كان المظلوم فردا واحدا في المجتمع. ومثل هذه التحركات الطلابية كانت تتم بتوجيه ثقافي، تلهمه القيم الثقافية العليا التي تغلغلت في الوعي الثقافي العام للطلبة، ولاسيَّما في الدول الديمقراطية، ونخصّ بالذكر منها دول أوروبا وأمريكا. وكان ذلك في الوقت الذي كانت فيه الدول العربية ترزح تحت الاحتلال الاستعماري. وقد شهدت البلدان العربية تظاهرات طلابية عديدة، ولكن أغلبها كانت ضمن سياق المطالب الوطنية بالتحرّر من الاستعمار والتخلف والتبعية. وقد لاحظنا في كثير من المحطات التاريخية قيام مظاهرات جامعية عربية ضدّ الصهيونية العالمية وضد الكيان الصهيوني وإسرائيل، وكان الأمر حينها مبررا ومقبولا ولا غبار عليه من قبل السلطات السياسية الحاكمة، ولاسيَّما في النصف الأول من القرن العشرين.

ويمكن الإشارة في هذا السياق إلى حالة الطلبة المصريين نموذجا للفعالية الطلابية الثورية ضد الاستبداد. لقد «شكل الطلاب المصريون الوقود الأساسي للحركة الوطنية، منذ تأسس ما كان يسمّى نادي المدارس العليا في أوائل القرن التاسع عشر»، وفي ظل التوجه الوطني الذي أشعل نيرانه مصطفى كامل مرورا بالدور البارز الذي قاموا به بإشعال فتيل ثورة١٩، وكذلك انتفاضة ١٩٣٥، أما ما فعلوه وواجهوه في فبراير ١٩٤٦، فقد بلغ من الشهرة والقدرة حدا جعل الحادي والعشرين من فبراير يوما عالميا للطلبة، فضلا عن قدرة هائلة تمثلت في إسقاط وزارة، واختيار أخرى (علي، ٢٠٢١). وقد سجلت هذه الوضعية الثورية حضورها الكبير في سوريا ولبنان والعراق وغيرها من الدول العربية إذ

كانت الجامعات تشكل منصّات ثورية للمطالبة بالحقوق الاجتماعية والإنسانية ومناهضة الظّلم والاستبداد بصورة مستمرة.

كانت الجامعات العربية الأولى، مثل: الجامعة الأمريكية في بيروت وجامعة القاهرة وجامعة دمشق وجامعة بغداد وغيرها من الجامعات التي تأسست في نهاية القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين، تتمتع بدرجة كبيرة من الحريات الأكاديمية، وكان سجلها الديمقراطي حافلا بالفعاليات الأكاديمية والسياسية. ولكن فيما بعد الاستقلال واختطاف السلطة من قبل العسكر بدأت هذه المظاهر الحيوية بالتراجع والانحسار، وبدأت هذه الروح الثورية للطلبة والأساتذة تختفي وتتلاشى تحت الضربات الموجعة للسلطات السياسية الأمنية الجديدة التي ضاقت ذرعا بكل التوجهات الثقافية والديمقراطية.

شهدت معظم الدول العربية الحديثة مجموعة متغيّرات مأساوية لأنظمة الحكم فيها، خصوصاً بعد الحرب العالمية الثانية. وشكّل النصف الثاني من القرن العشرين الحاضن الزّمني للحركات العسكرية الانقلابية التي تواترت في معظم أرجاء العالم العربي. وقد خُطفت هذه الانقلابات، التي وصل عددها إلى نحو ١٢٣ انقلابًا، ضد الشرعية السياسية، وبدأت المنطقة العربية تشهد حضورا واسعا ومخيفا للديكتاتوريات العسكرية التي ارتدت لبوسا سياسيّا مزيفا. ويشكل انقلاب حسني الزعيم في سوريا فاتحة هذه الانقلابات المريعة في عام ١٩٤٩، وقد تردّدت أصداء هذا الانقلاب ونجاحه في مختلف أنحاء العالم العربي، فأسال لعاب العسكريين، وأثار شهيتهم إلى تسنم سدّة الحكم والسلطة في مختلف أنحاء العالم العربي؛ فعلى إثر انقلاب الزعيم في سوريا قامت مجموعة من الضباط الأحرار بانقلاب عسكري في مصر عام ١٩٥٢، واستطاعوا إسقاط الحكم الملكي، وما لبث أنَّ تبعه الجيش العراقي بانقلاب عبد الكريم قاسم الذي أجهز على حكم الهاشميين عام ١٩٥٨، وفي العام نفسه انقلب الجيش السوداني بزعامة إبراهيم عبّود على حكومة الاستقلال المدنية، وتوالت هذه الانقلابات في ليبيا بقيادة العقيد معمر القذافي الذي أنهى الحكم السنوسي في عام ١٩٦٩، ولم

تتخلّف الجزائر عن موجة هذه الانقلابات عندما قام هواري بومدين بانقلاب عسكري ضد شرعية أحمد بن بيلا سنة ١٩٦٥.

وقد شكّلت هذه الانقلابات مرحلة تاريخية جديدة مختلفة تماما عما سبقها، ومن الطبيعي أنَّ تنتصر الروح الاستبدادية للعسكر الذين بدؤوا بالسيطرة، بطريقة منهجية لا تخلو من الدهاء، على مختلف مسارات الحياة السّياسية والثقافة والاقتصادية. وعلى الرّغم من المظاهر الديمقراطية التي اتّخذتها هذه الأنظمة العسكرية، فإنّها لم تغيّر كثيرًا في جوهرها العسكري القائم على التسلّط، والاستحواذ والهيمنة والسيطرة. فالروح بقيت روحا عسكرية فاوستية تمجّد البطش والقوّة، ولم تستطع هذه الديكتاتوريات أنَّ تخفي هذه الروح الوحشية رغم كل الأقنعة الديمقراطية التي حاولت أنَّ تتجمل بها، أو أنَّ تخفي مساوئها ووحشيتها بمساحيقها البرّاقة. لقد عملت الأنظمة بمشروعية البطش ضد كلّ معارضيها، وسعت إلى تدمير كلّ المظاهر الثقافية والفكرية الديمقراطية التي سادت ردحا قصيرا من الزمن. ومن أخطر مظاهر الحكم العسكري فيما بعد قيام العسكر بترسيخ شرعيتهم من خلال الاستيلاء على المؤسسات الثقافية والجامعية التي كانت تشكل خطراً كبيرا على وجود هذه الديكتاتوريات المتعطشة للبطش والتدمير والاستيلاء.

وكانت الجامعات بمثقفيها وطلبتها وأنوارها تشكل مصدر الخطر الأوّل الذي يهدد وحشية العسكر، ومن أجل درء هذا الخطر وقمع هذه الأكاديميات، أدركت عبقرية التوحش العسكري أنَّ القوة العسكرية والأمنية لن تكون كافية وناجعة في القضاء على خطر هذه المؤسّسات؛ لقد أدرك العسكر أنّ الثقافة قوة لا تقهر في ميادين الصراع، وإن هزمت فهي تهزم في معارك، لكنها لا تخسر الحرب أبدا. ومن أجل السيطرة على هذا الخطر، وكتم أنفاسه لجأ العسكر إلى طريقة شيطانية لتدمير هذه المؤسسات وذلك بالعمل على التغلغل في داخلها وتخريبها وإفسادها من الدّاخل والاستيلاء عليها، وتلك هي الطريقة الأكثر خطورة التي اعتمدتها في تدمير الروح التنويرية للجامعات وإزالة خطرها نهائيا. ومن هنا بدأ

التفكير ممزوجا بالعمل على عسكرة هذه المؤسسات وتخريب ركائزها ومواطن القوّة فيها، وإعادة هيكلتها وتحويلها من منصة ثقافية ضد الاستبداد إلى صرح لترسيخ الاستبداد، وتعظيم الفساد وقهر الثقافة والفكر. وقد أطلق الباحثون على هذه العملية مفهوم «تسييس الجامعة وعسكرتها».

لقد جاءت عملية تسييس الجامعات العربية كجزء من المد الانقلابي العسكري الذي اجتاح الوطن العربي، وكانت الآثار التي تركها هذا التّسييس وخيمة في المجال الأكاديمي. ويصف لنا محمد جواد رضا بعضًا من الآثار المخيفة لهذا التّسييس الذي رسخ الحدود الفاصلة بين الثقافة والعلم من جهة، وبين ما هو أكاديمي وما هو معرفي، فعمل على احتواء الجامعات وتفريغها من كل مضامينها المعرفية والثقافية بوسائل الترهيب والترغيب والهدم إلى الدرجة التي تحولت فيها هذه الجامعات إلى مؤسسات بيروقراطية تخاف الحرية، وتخشى التجديد وتتطيّر منه. ولم يتردّد هؤلاء الأباطرة، في عملية التخريب السياسي لهذه المؤسسات، في استحضار الأحزاب السياسية والمؤسسات النقابية التي عملت على وضع الطلبة والأساتذة في عجلة السياسة الاستبدادية لهذه الأنظمة الفاشية (رضا، ١٩٩٤، ٢٥).

ويضيء الباحث محمد المحمود هذا الجانب الذي يتعلّق بالاكتساح العسكريّ للجامعات، ويذكر الكيفية التي أدّى بها إلى تراجع ألق الجامعات العريقة وفقدان حيويتها التنويريّة، ولاسيَّما بعد أنَّ تمكّن العسكر المناكفون للثقافة من السيطرة على مفاصل السلطة في كثير من الأقطار العربية ذات الريادة في مجال الثقافة والتعليم، وفي ظل هذا الاكتساح الوحشي فقد الخطاب الأكاديمي استقلاليته ووميضه المعرفي (المحمود، ٢٠١٩، ١٦). وعلى هذا النحو، وتحت مطارق للعسكر القاسية، تراجع دور الجامعات العريقة، وانحسر مدّها التنويريّ، وأصبحت مراكز لتخريج الموظفين المنمطين لملء فراغات البيروقراطية النامية، وضمن هذا المسار فقدت الجامعات العربية تدريجيا دورها في مجال البحث العلمي وفقدت تواصلها الملهم مع العالم والحضارة (المحمود، ٢٠١٩، ١٦).

وتحت تأثير العسكرة والأمننة استقالت الجامعات العربية العريقة من دورها الحضاري والتنويري، وتحوّلت «إلى مجرد صورة مُكبرة للمدارس الثانوية التي لم يعد ثمة فارق نوعي بينها وبين تلك الجامعات، بل إنَّ كثيرًا من المدارس الثانوية الخاصة تتفوّق عليها في تعزيز قيم التّواصل الإنساني، وفي تحقيق مستويات الجودة ومواكبة الجديد» (المحمود، ٢٠١٩، ١٦). ويتمثل أخطر اختراق على الإطلاق للمؤسسات الأكاديمية في الاختطاف السياسي للجامعات، وذلك بتحويلها إلى منابر أيديولوجية تحت سطوة الأنظمة السياسية وسيطرتها المطلقة.

ولم يكن هذا التّسييس خفيا في تقرير التنمية الإنسانية العربية (٢٠٠٣) (الأمم المتحدة، ٢٠٠٣) إذ يشير التقرير إلى أنَّ التعليم العالي في الوطن العربي مسيّس وغارق في مستنقعات الأيديولوجيا. وقد جاء في التقرير أنّ التعليم العالي في البلدان العربية قد تأثّر بعوامل كثيرة من أهمّها: عدم وضوح الرّؤية، وغياب سياسات واضحة تحكم العملية التعليميّة. **وعدم استقلال معظم الجامعات العربية ووقوعها تحت ضغوط الحكومات العربية. وأشار التقرير صراحة إلى أنّ بعض الجامعات العربية تحولت إلى ساحة للصراع السياسي والعقائدي، وأن بعض الحكومات العربية تقوم بتشجيع تيارات سياسية بعينها عندما ترى في ذلك خدمة لأغراضها، وهو الأمر الذي أثّر سلبا على الحريات الأكاديمية وأصاب الجامعات العربية في مقتل في مختلف المستويات، ولاسيَّما في مجال البحث العلمي (الأمم المتحدة، ٢٠٠٣).**

٤-١- التعيين السياسي للقيادات الجامعية:

من نافلة القول التّذكير بأنَّ جامعاتنا العربية نشأت وتطورت بتأثير الفعل السياسي، فاستحداث هذه الجامعات تم بقرارات سياسية من أجل غايات سياسية أبرزها إرضاء الرأي العام، وحشد التأييد الجماهيريّ للأنظمة السّياسية القائمة، وأهمّها توظيف هذه الجامعات في ترسيخ أيديولوجيا النظام السياسي القائم وتعزيز

هيمنته وسطوته أيا كانت توجهاته السياسية والأيديولوجية. وهذا يعني أنَّ معظم الجامعات العربية تقوم بدور سياسي أيديولوجي يهدف إلى ترويض الشباب فكريا وأيديولوجيا على القبول طوعا أو كرها بالمنظومة الأيديولوجية والسياسية للأنظمة الحاكمة. وهي من هذا المنظور، لا تعدو أنَّ تكون مؤسسات حكومية بالدرجة الأولى، ينطبق عليها ما ينطبق على مؤسسات النظام السياسي الإدارية والسياسية. وبعبارة أخرى يجوز القول: إنَّ معظم الجامعات العربية تشكل البعد السياسي والاستطالة الأيديولوجية للأنظمة السياسية القائمة، وتعمل في ظل هذه الأنظمة لتمارس دورها التغريبي فكريا وأيديولوجيا، لأنَّ الأنظمة السياسة هي التي تحدد أبعاد هذه الجامعات وحدودها واتجاهاتها، وغالبا ما يتم ذلك بطريقة مخططة ومنظمة وهادفة تسعى إلى إفراغ الجامعة من مضامينها الأكاديمية الفكرية والأخلاقية، ومن ثم تحويلها إلى مؤسسات للتطويع والتدجين ومحاصرة العقل والعقلانية في صفوف الشباب والناشئة من روّاد هذه الجامعات ومريديها.

ويعتقد كثير من المفكرين أنَّ الأنظمة السياسية أسست الجامعات، ليس وفقا لمبدأ الحاجة إليها في نطاق مطالب التحديث ومقتضيات النّهوض الحضاري الشّامل، ولكن من أجل غايات أخرى أبرزها استيعاب الطلبة وقبولهم فيها لإرضاء الرأي العام واكتساب تأييده. ويذهب عدد كبير من الباحثين إلى الاعتقاد أنَّ الجامعات العربية أسست لتكون مؤسسات فاعلة في تعزيز **سيطرة الفئات الحاكمة وتكريس أيديولوجيات السلطات المتعاقبة وتعزيز ثقافة التسلّط والتّدجين**. وعلى هذا النحو يمكن القول بأنَّ معظم الجامعات العربية لا تشتمل على الخصائص الحيوية للجامعات بوصفها مؤسسات علمية، وذلك إذا أخذنا بعين الاعتبار الدور والوظائف التي تؤديها داخليا وخارجيا. لقد تحولت هذه الجامعات على حدّ تعبير محمد جواد رضا «**إلى مؤسّسات بيروقراطية تخاف الحرية، وتخشى التجديد وتتطيّر منه**» (رضا، ١٩٩٤، ٢٥).

تقتضي الحريات الأكاديمية للجامعات العريقة أنَّ تقوم الجامعة بإدارة شؤونها وتعيين إدارييها وقادتها وفق مبدأ الانتخاب والترشيح، دون أيّ تدخل سياسي

خارجي. ومن هنا اتّخذت الجامعة تسمية حرم العقل والضمير، وكانت دائما في صيغتها العريقة تشكل حرما تصونه قوانين المجتمعات الديمقراطية التي ترى في حرمة العقل وقداسة الضمير الصورة الأنقى للمجتمع الذي يريد أنَّ ينهض بالعلم والحرية كجناحي طائر.

ومع الأسف الشديد فإنَّ الجامعات العربية ولدت منتهكة مستباحة من قبل السياسيين وأولي الأمر، فلا حرمة للعقل فيها ولا ضمير، ويتبدى ذلك في مسألة تعيين رؤساء الجامعات وعمداء الكليات والقادة الأكاديميين. فتعيين القادة الجامعيين ولاسيَّما رؤساء الجامعات وإدارييها يتمّ بقرارات سياسية، ولا نعتقد أنَّ هناك جامعة عربية حكومية في العالم العربية تقوم باختيار رؤسائها وعمدائها بطريقة الانتخاب (نستثني من ذلك التجربة التونسيّة)، فتعيين رؤساء الجامعات يأتي بمرسوم جمهوري أو أميري، وفي الحد الأدنى يأتي بقرار وزير أو أمير. وهذا هو الشكل الأول لعملية تسييس الجامعات العربية. فالوزير يعين مدير الجامعة ومدير الجامعة يعين مساعديه ونوابه، ثم يقوم بتعيين عمداء الكليات، وهؤلاء العمداء يعينون رؤساء الأقسام أو يقترحونهم. حتى في الجامعات الخاصة فإنَّ تعيين مدير الجامعات يكون بقرار من صاحب الجامعة ومالكها.

وهنا يجب القول إنَّ هذا التعيين الخارج عن السياق التاريخي للجامعات العريقة دفع بالجامعات العربية إلى مهاوي الفساد والعقم المعرفي. إنّ التعيين كارثة كبرى تصاب بها الجامعة وهو الداء الذي يدمر الحريات الأكاديمية، ولهذه الممارسة السلبية دور في تكريس كلّ مظاهر التخلف والأمّيّة والتجهيل والتدمير في الجامعات العربية. فالتعيين يمكن الوصوليين والانتهازيين والمتسلقين وأصحاب الوجاهة والعمامة من تسلق هذه الوظائف الأكاديمية المؤثرة، فيعيثون في الجامعات فسادا وبطشا وجورا وتسلطا. فضلا عن كون وصول غير المؤهلين إلى هذه الأماكن العلية في الجامعات يؤذن بعملية تدمير منظمة وشاملة لكل اعتبارات العمل الأكاديمي الحر ويقضي على كل موجبات الإبداع وعوامل الابتكار، ويحوّل الجامعة إلى ثكنات عسكرية يرتفع فيها الفساد ويتمدد الإفساد.

نقـول هـذا، ونحـن نعـرف أنَّ أسـاتذة الجامعـات الأحـرار مـا انفكّـوا يطالبـون السـلطات السياسـية دون توقـف برفـع يدهـا عـن الجامعـة، والامتنـاع عـن التدخل في شـؤونها، وذلـك مـن خلال الكتابـة والخطابة والنـدوات العلمية وغـير ذلك من الوسـائل الممكنة.

وقـد اسـتبشر الأكاديميـون المصريـون خـيرا بالثـورة الشـبابية التـي اندلعـت في عـام ٢٠١١، واسـتطاعوا انتـزاع الحـق الـذي يمكـن الجامعـات المصريـة مـن انتخـاب رؤسـاء الجامعـات وإدارييهـا وأعيانها، والحصـول على مزيد من اسـتقلال مؤسسـات التعليـم العـالي. ولم يمض وقت طويل حتى عادت السـلطات إلى سـابق عهدهـا لتـمارس تعيـين القيـادات الجامعيـة مـن جديد وبصـورة أكثر عنفا وخشـونة مـن المراحـل السـابقة. وتقتضي الممارسـة السياسـية الجديـدة أنَّ يقـوم الرئيس نفسـه بتعيين رؤسـاء الجامعات والعمداء من بين ثلاثة أسـاتذة ترشـحهم لجنة متخصصة وتقـدم مـن قبـل وزيـر التعليـم العـالي. وهـذا مـا تتناقلـه وسـائل الإعـلام المصريـة مؤخـرا. وسـيكون عـلى المرشـحين تقديـم خطـط لتطويـر الجامعـة، في حـين يسـتمر تعينهـم في مناصبهـم لمـدة أربـع سـنوات يمكـن تجديدهـا. كـما يجـوز إقالـة رئيـس الجامعـة مـن منصبـه قبـل نهايـة مـدة تعيينـه بقـرار مـن رئيـس الجمهوريـة بنـاء عـلى طلـب المجلـس الأعـلى للجامعـات (لينـش، ٢٠١٤).

والأمـر الأكثـر خطـورة أنَّ يتـم تعيـين عمـداء الكليـات الجامعيـة بغطـاء أمنـي. ويؤكـد هـذا الأمـر المفكـر التربـوي المصـري سـعيد إسـماعيل عـلي، إذ يقـول: «عندما اسـتدعى أمـن الدولـة في لاظوغـلي زوجتـي الأسـتاذة ببنـات عـين شـمس، (وليس رئيـس الجامعـة، كـما هـو مفـروض)، ليبشروهـا باختيارهـا عميـدة لإحـدى كليات التربيـة، ولمـا استشـارتني تليفونيـا وقتهـا، نصحتهـا بـألا تقبـل، لأنَّ هـذا معنـاه أنَّ تكـون أمـام النـاس عميـدة، وأمـام أمـن الدولـة عميلـة» (عـلي، ٢٠٢١). وهـذه الصـورة التـي نراهـا في مصر هـي الصـورة النموذجيـة التـي تفـرض حضورهـا في معظـم الـدول العربيـة وفي مختلـف جامعاتها وكلياتها. فالتعيين هـو المنهج المعتمد في تسـيير شـؤون الجامعة. وهذا التعيين يشـكل بؤرة للفسـاد والانحطاط الأكاديمي،

لأنه يغيّب الحق الأوّل والأساسي للحريات الأكاديمية في الجامعة، وحرمان الجامعات من هذا الحق يعدّ تدخلا أمنيا سياسيا مدمّرا للحريات الأكاديمية، ولا يتوافق مع تطلعات الأكاديميين نحو الحرية والعمل الأكاديمي الحر وهو الأصل في كل عملية حضارية وثقافية وإبداعية في الجامعة.

٤-٢- اختطاف الجامعات السورية أنموذجا:

بدأت ملامح الاستبداد السياسي والاجتماعي في سورية مع سلسلة الانقلابات العسكرية التي بدأت مع الانقلاب العسكري الأوّل لحسني الزعيم عام ١٩٤٩. وتتابعت هذه الانقلابات إلى أنَّ جاء كابوس ما يسمّى بثورة الثامن من آذار (مارس) عام ١٩٦٣ لينتقل الاستبداد من صيغته الفردية إلى صيغته الأيديولوجية المدمّرة. واستطاع الحزب القائد للدولة والمجتمع أنَّ يكرّس ثقافة التسلّط والإكراه سياسياً واقتصادياً واجتماعياً في مختلف مناحي الحياة، لكن الكارثة الأكبر تمثلت في الحركة التصحيحية التي قادها حافظ الأسد في عام ١٩٧٠ للتحول من مفهوم الحزب القائد للدولة والمجتمع إلى مفهوم القائد الفرد والزعيم التاريخي، ليبلغ الاستبداد أعلى مراحل تطوّره السياسي والثقافي والاجتماعي في تاريخ سورية. وقد تمثّل الخطر في هذه المرحلة التاريخية في الحضور المكثف لأيديولوجيا حزبية تسلّطيّة قمعية رهيبة، أدّت إلى الاستبداد والفساد في مختلف أنحاء البلاد، وفي مختلف تجلّياته الفكرية والثقافية. ومن الثابت أنَّ النظام السياسي في سورية إبّان هذه المرحلة قد استطاع أنَّ يولد أكثر الأيديولوجيات خطراً على الإنسانية والإنسان في سورية وفي المنطقة العربية، تحت شعار مقاومة الاحتلال، وشعارات الوحدة والحرية والاشتراكية، التي لم تكن في حقيقتها أكثر من شعارات زائفة، وُظّفت أمثل توظيف من أجل تكريس الاستبداد والفساد في سورية. وقد أدى هذا المنهج التسلطي إلى إفساد المجتمع وتدمير مرتكزاته الأخلاقية والإنسانية.

وقد استهدفت المؤسسات التعليمية ولاسيّما في المستويات الجامعية. وأصبحت جامعة دمشق هدفا للسيطرة والهيمنة. وبدأت عملية تحويلها من منبر حرّ للفكر

والثقافة والمعرفة إلى أداة لتدمير كلّ مقومات الحرية والكرامة، فتم تفريغ الجامعة من مقومات وجودها، وتحويلها إلى مؤسسة من مؤسسات الاستبداد، وإلى مؤسّسة أيديولوجية يوظفها النظام السياسي في خدمة مآربه وتطلعاته الاستبدادية. وتمت عملية إلحاق الجامعات بوزارات التعليم، وفرضت عليها مختلف التوجهات الأيديولوجية الاستبدادية للنظام، وبدأت عملية التخريب بدءا من عملية توظيف البعثيين أساتذةً في الجامعة، إلى محاربة المفكّرين والعلماء والفلاسفة الأحرار، وصولا إلى التضييق على الجامعة بمؤسسات نقابية سلطوية وظيفتها ضبط الجامعة على إيقاعات الاستبداد البعثي، وتمّ حصارها بمؤسسات بعثية مثل الاتحاد الوطني لطلبة سورية، والتدريب العسكري الجامعيّ، وفروع الحزب: حزب البعث، وكُلِّفت هذه المؤسّسات بتخريب الجامعة وتحويلها إلى مؤسسات للفساد المطلق. ولم يكتف النّظام بذلك بل أوفد المخبرين من الطلبة بالآلاف إلى بلدان عدة معظمها في أوروبا الشرقية، ثمّ تمّ تعيينهم في الجامعات بوصفهم أساتذة مخبرين يتبعون مباشرة للأنظمة الأمنية، ويمارسون إرهابهم وفسادهم في الجامعة. وتدريجيا تمّ تحويل أغلب الأقسام العلمية إلى أقسام استخباريّة مخيفة تزرع الخوف والرّعب في قلوب الطلبة. وتمّ، ضمن هذه العملية، إخلاء قسم الفلسفة من كبار المفكرين، وتعويضهم بكبار المخبرين الأمنيين، فغاب الإبداع وحلت الأميَّة الأخلاقية والأكاديمية في الجامعة إلى الدرجة التي أصبح فيها معظم الأساتذة مخبرين ومرتشين وفاسدين. والأحداث التي ترافقت مع هذا التحويل رهيبة جدا، وتحتاج إلى مجلدات. ومنها على سبيل المثال اعتماد القبول الجامعي على أساس الولاء للنظام وعلى أساس المعسكرات الشبابية. وعلى هذا النحو أصبحت النسبة العالية من المقبولين في الجامعة هم الطلبة الفاشلين في دراستهم. وعلى هذا النحو أيضًا تحولت الجامعة، بطلبتها وأساتذتها، إلى مجتمع من المخبرين الأمنيين، التابعين لدوائر النظام مباشرة، والناشطين في أجهزته الرقابية والأمنية.

وكمثال على هذه الممارسة السلطوية في الجامعة، يمكننا أنَّ نسرد هذه الحادثة حول الفساد الذي عمّ في الجامعة: يروي العماد مصطفى طلاس (وزير

الدفاع السوري في زمن حافظ الأسد) في أحد كتبه أنه في عام ١٩٧٥، سجّل أحد كبار المسؤولين العسكريين، مع زوجته وابنه، في كلية الحقوق في جامعة دمشق، «وكانوا يقدمون الامتحان سوية في غرفة رئيس الجامعة الدكتور زياد الشويكي (...) وعندما جاءتهم الأسئلة مع فناجين القهوة، وكتب السنة الأولى قال المسؤول لهم [لمن جلبوا له الأسئلة والقهوة والكتب]: «العمى في قلبكم.. ابعثوا لنا أستاذًا يدلنا أين توجد الأجوبة لهذه الأسئلة». ويروي العماد مصطفى طلاس أنَّ رئيس قسم التاريخ الدكتور محمد خير فارس قدّم له شكوى يقول فيها: «إن هذا المسؤول يأتي بصحبة مفرزة من الحرس إلى الجامعة أيام الامتحان، ولا أحد يجرؤ من المراقبين أنَّ يقول له شيئا، فماذا أفعل؟» يقول العماد: «قلت له لا تفعل شيئا لأنه لن يعمل لديكم أستاذ تاريخ!» (طلاس، ١٩٩٠).

وعندما نقارن بين هذه الحكاية (ومثلها آلاف الحكايات) مع حكاية قسطنطين زريق الذي رفض دخول الحرس إلى الجامعة، واستقال احتجاجا، نلاحظ، بلا شك، الفرق بين نموذجين للعلاقة بين الجامعة والسلطة في بلدنا. «في النموذج الأول تخضع الجامعة لقانونها الذاتي، أي «للشروط الأكاديمية وقانون الجامعة» وترفض الخضوع لكل ما يتعارض مع مقتضيات العلم أو قواعد العمل الجامعي حتى لو صدر من أعلى سلطة سياسية في البلاد، فيما تخضع الجامعة ذليلة مهانة في النموذج الثاني لقانون مفروض عليها من الخارج هو قانون السلطة الاعتباطية. في النموذج الأول تقول الجامعة للسلطة لا، في النموذج الثاني تشتغل الجامعة خادمة أو «صبابة قهوة» عند صاحب السلطة. نسمي النموذج الأول الجامعة الوطنية المستقلة، والثاني الجامعة الشمولية المستقيلة» (صالح، ٢٠٠٥).

٤-٣- الجامعات الخليجية في مهب التّسييس:

إن الرؤية التي قدمها تقرير التنمية الإنسانية، وأوردناها آنفا، ينسحب على المؤسسات الأكاديمية في دول الخليج العربي. وهذا ما يشدّد عليه المفكر الإماراتي عبد الخالق عبد الله، مؤكّدا على الطابع السياسيّ لتشكيل الجامعات

الخليجية، إذ يقول: «إن الدافع السياسي ربما يكون القاسم المشترك لتأسيس كل الجامعات الخليجية. بيد أنَّ التأكيد على الدافع السياسي وراء نشأة الجامعة ليس شرا كله، بل ربما كان الدافع السياسي خيرا إذا اكتفت السلطة السياسية بالوقوف بجانب الجامعة ورعايتها من أجل تحقيق غايتها العلمية والمجتمعة العليا» (عبد الله، ١٩٩٤، ١٠٢).

تختلف الجامعات الخليجية عن الجامعات العربية الكلاسيكية بأنها مؤسّسات نشأت في السبعينات من القرن الماضي، وهذا يعني أنها جامعات حديثة جدا، لم تشهد هذه التوترات السياسية والثقافية التي تحدثنا عنها في سوريا والعراق ومصر. ويرى عدد من المفكرين الخليجيين أنَّ **الجامعات الخليجية هي أشبه بظواهر جامعية أكثر منها جامعات حقيقية**، وذلك لأسباب تتعلّق بنشأتها، وبحداثة وجودها وأبعادها السياسية ووظائفها وأدائها العلمي والديمقراطي. يقول عبد الخالق عبد الله مؤكّدا هذه الحقيقة في الخليج: «جامعة الإمارات، وربما معظم الجامعات الخليجية الأخرى، هي جامعات في طور التشكيل والصيرورة، وهي أقرب إلى الظَّاهرة الجامعية»(عبد الله، ١٩٩٤، ١٠١).

ويختلف السياق السياسي أيضًا لدول الخليج عنه في دول الجمهوريات والانقلابات العسكرية والسّلطات الديكتاتورية. وهذا لا يعني أبدا أنّ دول الخليج تتمتع بالأنظمة السياسية الديمقراطية باستثناء دولة الكويت التي عرفت بتجربتها الديمقراطية العريقة إلى حدّ ما. فالأنظمة السياسية في الخليج العربي أنظمة ملكية أو مشائخية. وللسياسة فيها مسارات مختلفة عن الدول العربية التقليدية الكلاسيكية مثل مصر وسوريا والعراق وليبيا واليمن والجزائر وغيرها من الدول التي يطلق عليها «الدول ذات الأنظمة الجمهورية التي سادها العسكر وساسها رجال الأمن والمخفر».

ورغم ذلك، فإنَّ تسييس الجامعات في البلدان الجمهورية والأميرية ربما لا يختلف من حيث الجوهر، وإن اختلفت صيغه وممارساته الميدانية. وممّا لا شك فيه أنّ تسييس الجامعات الخليجية ـ وحالها لا يختلف كثيرًا عن حال الجامعات

العربيـة ـ أدى دورا كبـيرا في إفـراغ الجامعـة مـن الحريـات الأكاديميـة التـي يجـب أنَّ تتمتـع بهـا، وأن تنطلـق مـن مظلتهـا في تحقيـق رسـالتها العلميـة. ويتّضـح جليـا عبر الرصـد السوسـيولوجي أنَّ الجامعـات الخليجيـة مسيسـة جـدا، وهـذا يعنـي أنّهـا خاضعـة للتدخّـل السـياسيّ، أو أنّها مصدومة بقـوة التيّارات السياسـيّة التي جعلت مـن الجامعـة سـاحات للـصراع بـين القـوى السياسـية، مـن أجـل السـيطرة عـلى الجامعـة، وتحويلهـا إلى مصـادر للدعـم السـياسي، أو إلى مـوارد سياسـية للتيـارات والقـوى السياسـية القائمـة.

ولا يخفـى عـلى كلّ متابـع للشّـأن الجامعي ما تقوم بـه التيارات السياسـية بطريقة خفيـة أو سريـة، متكتمة تحت تسـميات مدنية عديـدة، مثل: التجمعـات الأكاديمية أو النقابـات المهنيـة أو المؤسسـات الخيريـة، التـي تشـكل أذرعـا خفيـة لهـذه القـوى السياسـية، والتـي غالبـاً مـا توظفهـا في عمليـات السـيطرة والهيمنـة عـلى الجامعـات بطلبتهـا وموظفيهـا وإدارييهـا وأسـاتذتها. فتسـييس الجامعـات مـرض عضـال يـضرب أوصـال هـذه الجامعـات، ويصيبهـا في مقتـل علمـي، ويحولهـا إلى أشـلاء ركاميـة خاويـة مـن المعنى والدلالـة. وفي هذا السـياق يقول رئيس جامعـة فيلادلفيا الدكتـور مـروان كـمال مؤكدا على خطورة تسـييس الجامعـات: «إن تطوير الجامعات يبـدأ من عدم تسييسـها واسـتقلالية إدارتهـا وأمنها الجامعي « ويدعو كـمال إلى إبعاد السياسـيين عـن الجامعـات، وعـدم تدخلهـم في التعليـم، حيـث إنَّ الجامعـات التي تـدار مـن داخلهـا ومـن إدارتهـا الأكاديميـة هـي الجامعـات التـي يمكنهـا أنَّ تحقـق نجاحهـا المعـرفي والعلمـي (كـمال، ٢٠١٢).

إنّ عمليـة تسـييس النظـام التربـوي وأدلجتـه تشـكّل، يقينـا، إحـدى الكـوارث التـي ابتُـلِي بهـا المجتمـع والتربيـة في الخليـج العـربي كـما هو الحـال في البلـدان العربية الأخـرى. لقـد تحوّلـت المؤسسـات التعليميـة إلى سـاحة للـصراع بـين التيـارات السياسـية المختلفـة: الليبراليـة منهـا والدينيـة. ويتركّـز هـذا الـصراع عـلى المناهـج والسياسـات التربويـة. ولا مـراء في أنّ هـذا التّسـييس أفـرغ العمليـة التربويـة مـن محتواهـا في مختلـف مسـتويات التعليـم في بعـض الـدول الخليجيـة.

فكلّ تيّار سياسي يريد أنَّ يفرض أفكاره وتصوراته ورمزياته وأيديولوجيته في التّعليم بمختلف مستوياته، من الروضة إلى التعليم العالي. وتكمن خطورة هذه الهيمنة الأيديولوجية في أنّها من نصيب التيارات التقليدية التي تعادي كلّ تقدم أو حراك تربويّ يتّجه إلى المستقبل. وقد أفرغ هذا الطابع الأيديولوجي التعليم من مضمونه، ودمّر كل مقوّماته الإنسانية والأخلاقية، وجعله هشا ضعيفا غير قادر على مواكبة العملية التنموية.

وننتهي هنا إلى القول بأنَّ التّسييس الأكاديمي للجامعات يضعف من قدرتها على تطوير نفسها وممارسة دورها الحضاري. ولا يمكن لنا في أي حال أنَّ نتصوّر أنَّ جامعات مسيّسة ستكون قادرة في يوم من الأيّام على مواجهة مصيرها ومصير مجتمعاتها. وهذا التّسييس الذي لاحظناه من خلال آراء المفكرين وملاحظاتنا الأكاديمية يشير على سبيل القطع إلى أنّ الجامعات الخليجية لا يمكنها، على هذه الصورة، أنَّ تمارس دورها المطلوب في زمن الثورة الصناعية بتحدياتها الرهيبة.

ولا مراء في أنّ هذا التّسييس، كما أسلفنا، قد أفرغ العملية التربوية من محتواها في مختلف مستويات التعليم العالي ومظاهره، ويرى كثير من المهتمين بالشأن الجامعي، أنَّ هذا التّسييس بلغ درجة يمتنع فيها على أي وزارة من وزارات التعليم العالي أنَّ تؤدي دورها الإصلاحي في تطوير النظام التربوي والتعليم الجامعي؛ لأنَّ أي تغيير أو تطوير وطني سيواجه من قبل التيارات السياسية.، وبسبب هذه الوضعية بقي الإصلاح التربوي التنموي في حالة تأرجح، وبقي التعليم في الجامعات خاضعنا ومخطوفا من قبل القوى والتيارات السياسية القائمة.

وهذا ما يؤكده الكاتب والأكاديمي البحريني باقر النجار، إذ يعلن أنَّ مسألة التوظيف السياسي للتربية والتعليم في دول الخليج حالت دون أيّ تطور حقيقي في المجال الأكاديمي أو غيره، فيقول: «تحولت وزارات التعليم من بداية الثمانينات إلى محميّات حزبية تتصارع عليها التيارات السياسية بأطيافها المتنوعة

(قومية ـ إسلامية ـ ليبرالية)، وسيطرة البعض وفرضه الهيمنة الثقافية على محتوى المناهج وهويتها التربوية») جزائري، ٢٠٠٥). ويلاحظ باحث آخر أنَّ «كثيرا من الوزراء الذين مروا على وزارات التربية والتعليم ممن ملكوا رغبة وتصوراً حقيقيًّا حول مستقبل التعليم كانوا يخفقون سريعاً كنتيجة طبيعية للصراعات الأيديولوجية في مختلف المستويات التربوية» (جزائري، ٢٠٠٥).

ويشير باقر النجار إلى «ارتفاع درجة تدخل الدولة في مؤسسات التعليم الجامعي الذي قد يصل إلى درجة التوجيه الدقيق للبرامج والسياقات، وهو تدخل رغم إدراكنا لضرورته في مرحلة التأسيس إلا أنه أصبح عبئا على المسيرة الأكاديمية للجامعات الخليجية» (النجار، ٢٠٠٩، ١٢). ويضيف النجار قائلا: «إلا أنه يمكن أنَّ يمثل أحد مصادر العطل في العملية التعليمية العليا التي لا يمكن أنَّ تتطور من دون فسحة فكرية ودعم سياسي، رغم ما قد يسبّبه هذا من بعض الضيق. فالجامعات الغربية -النموذج لم يكن بإمكانها أنَّ تحتل هذه المكانة والسمعة من دون هذه الفسحة الفكرية والاستقلالية العالية اللتين حظيت بهما» (النجار، ٢٠٠٩، ١٢).

وفي هذا الخصوص يؤكد الكاتب الكويتي طلال السعيد الحضور المكثف للتسييس في جامعة الكويت، إذ يقول: «الجميع يعلم أنَّ جامعة الكويت (...) اخترقتها الأحزاب والتكتلات بشكل أصبح واضحاً للجميع، بدءا من انتخابات اتّحادات الطلبة ونهاية باستغلال بعض الدكاترة لمواقعهم لصالح الحزب أو الطائفة أو القبيلة للوصول الى مجلس الأمة. ولم يعد هذا الأمر خافيا على أحد، فقد أصبح على رؤوس الأشهاد، فانحسر دور الجامعة المجتمعي، واختفت جميع الأنشطة التي كانت الجامعة تتميز بها في عصرها الذهبي قبل سيطرة الأحزاب عليها» (السعيد، ٢٠١٤).

ويرى المفكر الكويتي شملان العيسى -أستاذ العلوم السياسية في جامعة الكويت- بدوره أنَّ ازدياد الجرعة السياسية في القرارات التعليمية أمر قد يؤدي

إلى انهيار التعليم وما قد يترتب عليه من ترد لمخرجاته (العيسى، ٢٠١٤). ويأخذ على وزارة التعليم العالي في دولة الكويت قرارها في عام ٢٠١٤ بزيادة أعداد الطلبة المقبولين في جامعة الكويت بحجم أكبر من الطاقة الاستيعابية التي أعلنتها الجامعة حيث اقترحت الجامعة قبول ٦٨٠٠ طالب وطالبة، حيث تتوفر لهم مقاعد الدراسة والأساتذة المطلوبون للتدريس. لكنّ الوزير أصرّ على قبول حوالي ١١ ألف طالب وطالبة لاعتبارات سياسية بحتة، حيث توجد عليه ضغوط نيابية وحكومية لإرضاء النواب وأهالي الطلبة، هذه الأعداد الكبيرة للطلبة أدّت إلى تخريب العملية التعليمية، مثلا كنا في السابق كأساتذة جامعة ندرس ٣٠ طالبا في الفصل لكن الضغوط على الجامعة رفعت العدد الى ٥٠ وبعدها ٧٥ حتى وصل عدد الطلبة في الفصول الأولية الى ١٢٠-١٥٠ طالبا، مما يجعل من الصعب التفاهم وإجراء حوار مع كل هؤلاء الطلبة.. كما جاء القرار العشوائي بفصل الطلبة عن الطالبات ليفاقم المشكلة التعليمية لعدم توفر الأماكن والأساتذة المطلوبين (العيسى، ٢٠١٤).

ويوجه شملان العيسى نقدا لوزارة التعليم العالي التي تتجه إلى الدفاع عن حملة الشهادات (المضروبة) أو ما يطلق عليها تأدّبا الشهادات غير المعتمدة من جامعة الكويت، ويعترض على اقتراح وزير التعليم العالي الذي عرضه في اجتماع مجلس الجامعة، والذي يقضي بتشكيل لجنة تعيينات للأساتذة الجامعيين بجامعة الكويت، بدون المرور على الأقسام العلمية المعنية فعليا بتحديد شروط تعيين الأساتذة واتّخاذ الإجراءات الأكاديمية لمثل هذه التعيينات، ويرى في هذا الاقتراح تجاهلا خطيراً لدور الكليات الجامعية وعماداتها، ويؤكد على أنّ قيام الوزارة بهذه التجاوزات في التعيينات في الجامعة يتم لاعتبارات سياسية واضحة وغير خافية على أحد (العيسى، ٢٠١٤).

٤-٤- «تطهير» الجامعات العربية من أعلام الفكر الحرّ:

تعد التجربة المصرية في الاستيلاء السياسي على الجامعة وتسييس الجامعات نموذجا خطيراً في تاريخ الحياة الأكاديمية العربية، ولا نعتقد أنَّ التجربة السورية

تفوق التّجربة المصرية في ظاهرة التّسييس والتعسف السياسي ضد الأكاديميين والحريات الأكاديمية.

اعتمد الضباط الأحرار في تصفية خصوم الثورة شعار «التطهير» ضد الخصوم وأعداء الثورة، وهو شعار رهيب أشبه بشعار التطهير العرقي المشؤوم الذي لطالما وُظّف في عملية القتل والتصفيات العرقية. وربما كانت الجامعات المصرية هي الهدف الأول لعملية التطهير الأكاديمي. وفعلا فقد تجسّد هذا المبدأ في إقصاء جميع الأساتذة الذين ثبتت عليهم توجهات موالية للنظام القديم، وقد وصفوا بأنهم أعداء للثورة والحرية. وذهب ضحيّة هذا الشعار المتوحش عدد كبير من الأكاديميين المميزين والعلماء الأجلاء، ومن أبرز ضحايا هذا التطهير المؤرخ الكبير محمد صبري الذي كان من أوائل الذين حصلوا على شهادة الدكتوراه في جامعة السّوربون، ومع أنه قد تعرض للاضطهاد في العهد الملكي بسبب مواقفه الوطنية، **فإنَّ ذلك لم يشفع له، إذ تمّ فصله من الجامعة بتهمة تفيد بأنه من أنصار النظام القديم**. وشمل هذا التطهير أيضًا الشاعرين: إبراهيم ناجي ١٨٩٨ – ١٩٥٣ وصالح جودت ١٩١٢ ـ ١٩٧٦، وتمّ «**أيضا استبعاد مجموعة من خيرة الأساتذة بعيدا عن الجامعة بسبب مواقفهم السياسية المعارضة للنظام الجديد. ومن يومها أصبح التطهير سيفا مسلطا على رقبة الجامعة، واختفت حرية الفكر والتعبير في مؤسسة عملها هو الفكر، فتراجع النشاط الأكاديمي والبحث العلمي، وبدأت عملية انهيار الجامعة وتداعت مسيرتها التنويرية» (أبو غازي، ٢٠١٢).**

ولم تسلم الجامعة في عهد السادات أيضًا من عدوان الدولة عليها وعلى حريتها، «وانتهى عصر السادات وهناك أكثر من مائة أستاذ جامعي من خيرة العقول الأكاديمية مبعدين عن الجامعات إلى وزارة الإسكان وهيئة التأمينات ووزارة الريّ وغيرها من المصالح الحكومية، هذا فضلا عن عشرات من الأساتذة استضافتهم السجون والمعتقلات في أحداث سبتمبر ١٩٨١، وكل ذلك بسبب المواقف السياسية والفكرية لهؤلاء الأساتذة. لقد كان تدخل السلطة الطاغي في

النشاط السياسي والأكاديمي للطلاب والأساتذة سببا أساسيا من أسباب انهيار الجامعات المصرية» (أبو غازي، ٢٠١٢).

وفي هذا المقام يشير مصطفى كامل السيد أستاذ العلوم السياسية بجامعة القاهرة إلى الوضعية المأساوية للجامعات المصرية في زمن السطوة العسكرية الذي أدّى عملياً إلى فقدان المؤسسات الجامعية والبحثية في مصر استقلالها في اتخاذ قراراتها، أو حتى في توفير الحماية للعاملين فيها. يقول السيد: «ولعلكم تذكرون أنَّ أساتذة الجامعة الذين فصلوا منها في الخمسينيات والستينيات وأوائل الثمانينيات في القرن الماضي قد خرجوا من الجامعة بقرارات من السلطة التنفيذية خارج الجامعة. أما العشرات من أساتذة الجامعة الذين فصلوا في السنوات الأخيرة فقد فقدوا مصدر عيشهم بقرارات من مجالس الجامعات لم تأخذ بعين الاعتبار أوضاعهم الخاصة. ولذلك خسرت كثير من الكليات ليس فقط هؤلاء الذين فصلوا ولكن خسرت أيضًا كثيرين لا يريدون أنَّ يعودوا إلى الجامعة إما احتجاجا على هذه الأوضاع، أو خشية أنَّ يواجهوا بمثلها» (السيد، ٢٠١٩).

وقد خسرت الجامعات المصرية والعربية بشكل عام خيرة مفكريها بسبب «التطهير السياسي» للأكاديميين العرب المتميزين في حقولهم المعرفية، ومنهم – كما أشرنا آنفا– عميد الأدب العربي طه حسين، والشيخ عَليّ عبد الرازق، ونَصر حامد أبو زيد، والمفكر المصري الكبير فرَج فَوده، وفي سورية صادق جلال العَظم، وقسطنطين زريق، والمفكر الكبير لويس عوض. وقد عوقِبَ هؤلاء «المبدعون» بعقوباتٍ مختلفة تتراوحُ بين التعزير (طه حسين)، والطرد من التدريس في الجامعة (علي عبد الرازق)، والطرد وتطليق الزوجة والتشريد (نَصر أبو زيد)، أو حتى الإعدام (فرَج فوده). أمَّا الأستاذ لويس عوض، فقد حوكِم، وحُجِزَ كتابُه، ومُنِعَ من التداوُل.

وكان الاغتيال السياسي مصير الأستاذ الجامعي حسن عبد الله حمدان المعروف أيضًا باسمه الحركي «مهدي عامل». وكان أستاذًا جامعيّا ومفكرا له

عدة مؤلفات في السياسة. تعرض للاغتيال عام ١٩٨٧ في بيروت عندما كان في طريقه إلى الجامعة. وكان الاغتيال السياسي أيضًا من نصيب حسين مروة، وهو كاتب ومفكر سياسي لبناني. وكان مروة أحد قادة التيار الشيوعي في لبنان والعالم العربي. ومن أشهر مؤلفاته (النزعات المادية في الفلسفة العربية الإسلامية)، وهو مؤلّف أثار جدلا كبيراً حينها. وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى إعدام المفكر السوداني محمود محمد طه، في عام ١٩٨٣ بتهمة الردة عن الإسلام، وذلك بعد أنَّ تم القبض عليه من قبل أجهزة نظام الجنرال جعفر النميري على إثر إصدار الحزب الجمهوري الذي يترأسه منشورا بعنوان «هذا أو الطوفان» يدعو لإلغاء قوانين الشريعة ووقف الحرب الأهلية في جنوب السودان.

ومثل هؤلاء المفكرين وغيرهم كثير كانوا يشكلون أقطاب التنوير والفكر الحر في العالم العربي، والسمات التي تجمع بينهم كانت هي سمات المعرفة النقدية التنويرية والرغبة في الدفاع عن القيم الإنسانية وترسيخ قيم الحريات الفكرية والأكاديمية ورفض كل مظاهر الجهل والجهالة في مجتمعاتنا العربية كما في جامعاتنا.

وقد نهج النظام السياسي في سوريا في السبعينيات نهجا أمنيا متميزا قد يفوق ربما المنهج المصري دهاء وعنفا. ففي سوريا كل أستاذ جامعي يمثل مشروع رجل أمن بصورة أو أخرى، فشرط التعيين والابتعاث الأساسي في الجامعة أنَّ يكون المرشح بعثيا، وأن يكون ولاؤه واضحاً للنظام السياسي. ومنذ السبعينات كان التعيين حكرا على البعثيين في الجامعة أو الموالين لهم، وقد تمّ تحويل الجامعة إلى مؤسسة أمنية بامتياز في مستوى الطلبة، وفي مستوى أعضاء الهيئة التدريسية

ويوجد لدينا فيض كبير من الشهادات التي يقرّ فيها الأكاديميون من مختلف أنحاء العالم العربي بحضور هذه الصورة المأساوية في معظم الجامعات العربية ولاسيَّما في البلدان التي تحكم بالأحزاب والانقلابات العسكرية. وسنرجع معالجة هذه الشهادات والبيانات إلى الجانب الميداني من هذه الدراسة.

٥ـ أساليب التدمير السياسي للأكاديميات العربية:

نجح العسكر العرب في تدمير المؤسسات الجامعية بطريقة كاسحة، وتفوّقوا على جميع الديكتاتوريات العسكرية في التاريخ في مجال تدمير مؤسساتهم مثلما نجحوا في تدمير أوطانهم. ويعلمنا التاريخ أنّ الجامعات حتى في العصر الوسيط المظلم كانت قد حافظت على هامش من الحريات الأكاديمية، وقلّما تدخلت السلطات الهمجية في العصر الوسيط بصورة مباشرة في نشاطات الجامعات العلمية والأكاديمية، وكانت الجامعات حتى في تلك الأزمنة البائسة المخيفة تحتفظ بقدر وافر من الحريات الأكاديمية ومن الاحترام الكبير للعقل والضمير.

ولتبيّن المنهجية الشمولية التي اعتمدتها تلك الأنظمة، لا بد من تحديد بعض الأنساق وعدد من استراتيجيات التّسييس والتدمير التي تمّ توخّيها بصورة مستمرة. ويمكن القول إنّ الأنظمة العسكرية اعتمدت استراتيجيات شمولية متوحشة تضمنت أنساقا من الفعاليات التكتيكة تنوّعت بحسب اختلاف المسارات الزمنية والمكانية في مختلف الاتجاهات والأنحاء. وقد تمت الاستفادة من مختلف العلوم العسكرية في محاصرة العدو وهزمه وتدميره. ونحن على يقين من أنّ السلطات العسكرية قد اعتمدت هذا المنهج في تدمير المؤسسات التعليمية، ومنها المؤسسات الجامعية. وتتمثّل هذه الاستراتيجية في النظر إلى الجامعات على أنها وحدات عسكرية مناوئة، وأنه يجب العمل على تدميرها من الخارج والداخل وحصارها استراتيجيا وأيديولوجيا، وتحويلها، لاحقا، إلى قلاع حقيقية للدفاع عن النظام السياسي القائم. وهو الحال الذي يجري على خطوط التماس العسكرية، حيث يقوم الجيش بالسيطرة على المواقع المعادية وإعادة تأهيلها من جديد بالسلاح، مهمتها المنافحة والدفاع عن الجيش وحماية حدوده وتخومه. وهذا ما حدث ويحدث لمن يدرك أبعاد الفعل الاستراتيجي الحربي الذي تستخدمه القيادات العسكرية.

ومن هنا يمكن التأكيد أنّ العسكر أحكموا خططهم ضمن رؤية استراتيجية للتدمير. وسنحاول رصد بعض جوانب هذه الاستراتيجية في القضاء على الأكاديميات والجامعات بوصفه عدوا حقيقيا.

٥-١- المرحلة الأولى:

تتمثل المرحلة الأولى من هذه الاستراتيجية في محاصرة الجامعات والمؤسسات الأكاديمية بصورة عسكرية أمنية واضحة للعيان، والعمل على فصلها عن محيطها الاجتماعي. وليس صعبا على المراقب أنَّ يرى بأمّ عينه الجدران العالية لهذه الجامعات التي لا يمكن اختراقها، وانتشار البوابات الرسمية المحاطة بالجند ورجال الأمن الذين يفرضون هيمنتهم وسيطرتهم ومراقبتهم لكل ما يحدث في داخل الجامعة وخارجها، ولاسيَّما الداخلين فيها والخارجين منها أساتذة وطلبة وموظفين. وهكذا تتمّ محاصرة هذه الجامعات برجال الأمن تحسّبا لأي حراك أو تشويش أمنيّ. وهذا يعني باللغة العسكرية السيطرة العسكرية المباشرة على مناطق العدو. ففي الماضي، كما يقول الدكتور محمد أبو الغار: «كان رجال الأمن ينتظرون قدوم الليل للقبض على الطلاب من منازلهم احتراما للحرم الجامعي، أما الآن فلم تعد هناك حرمة للجامعة، وأصبح اعتقال الطلاب من الجامعات وإدخال البلطجية أمرا عاديا» (أبو السعود وكامل، ٢٠١٠).

ومن المهمّ جدا، في هذا السّياق، أنَّ ندرك أنّ الحضور الأمني للجند والعسكر ورجال الأمن يشكل خطوة أساسية استراتيجية لتدمير السيكولوجيا الأكاديمية، فهذا الحصار يشعر المنتسبين إلى هذه المؤسسة بأنهم محاصرون فعليا، وهذا يشكل استنفارا للخوف والقلق في نفوس الطلبة والمدرسين والعاملين في الجامعة، ويؤدي في نهاية المطاف إلى إضعاف إحساسهم بالاستقلال والحرية بعد أنَّ امتلأت نفوسهم خوفا وقلقا وتوترا من هؤلاء الجنود أو من يطلق عليهم وحدات الحراسة الجامعية الذين يتدخلون في كلّ شاردة وواردة، ويفرضون أوامرهم ونواهيهم على الطلبة. ومن الطبيعي، والحال تلك، أنَّ يبدي كثير من الأساتذة والطلبة خوفا ورهبة من هذا الحضور الأمني المكثف على أبواب الجامعات: مداخلها ومخارجها، إذ يجّب على الأستاذ الجامعي أنَّ يبرز هويته، ولا يختلف حاله عن حال الطلبة والموظفين. وكثيرة هي الحالات التي يتمّ فيها الاعتداء بالضرب والشتم على الطلبة، وليس أساتذة الجامعة بمنأى عن

الاعتداءات نفسها، إذ يتعرّضون بدورهم إلى كثير من الإهانات والضرب على أبواب هذه الجامعات.

وما أكثر الجامعات العربية ـ كما يقول برقاوي التي «دخلت حقل المراقبة، كل أنواع المراقبة، بما فيها المراقبة الأمنية-السياسية، وهذا حرم الجامعة من عقل المبادرة. فالنشاط الجامعي الداخلي مشروط بالموافقات الإدارية والأمنية، خطاب الأستاذ الجامعي داخل قاعة الدرس خاضع للمراقبة، المجتمع المدني داخل الجامعة يكاد يكون معدوماً، انعزال الهيئة الأكاديمية عن المشكلات الاجتماعية شبه مطلق، الكتاب الجامعي في العلوم الإنسانية، فضلاً عن فقره، مراقب» (برقاوي، ٢٠١٦).

ولتقريب الصّورة ممّن لا يعرف الحرم الجامعي، نقول: إنّ العلاقة بين هؤلاء الجنود المدجّجين بالسلاح الواقفين على التّخوم بأنهم ينظرون بعين العداوة والإحساس بالنقص تجاه هؤلاء الأكاديميين المسلّحين بالمعرفة والدفاتر والكراسات، وما بين حملة العلم وحملة السّلاح عداوة تاريخية، فالأكاديمي يحتقر هؤلاء الحرس، وينظر إليهم بعين الاحتقار والشفقة والازدراء بوصفهم رموزا للجهل، وكذلك فإنَّ حملة السلاح ينظرون إلى الأكاديمية بغيرة شديدة وعداوة بينة، ونتيجة الإحساس بالنقض يمعنون في معاملة الطلبة بطريقة فظة لا خلق فيها ولا تهذيب.

ويزعم رجال السياسة أنَّ هذه المفارز العسكرية على أبواب الجامعة، إنّما وضعت لحماية الجامعة من اللّصوص والمنحرفين والسفهاء وشذاذ الآفاق كي يمنعوهم من الدخول إلى الجامعة، وأنّ رجال هذه المفارز يوفرون لها حصانتها وكرامتها. ولكنّ من عاين حقائق الأمور يدرك حقّ الإدراك أنّ هذه المفارز الأمنية ما وجدت إلا لمحاصرة الجامعيين وسجنهم في جامعاتهم ومؤسساتهم التعليمية، وأنها تأكيد لسلطة العسكر على الحرم الجامعي، وما هذا الإجراء إلا خطوة أولى من آلاف الخطوات التي توظف في عملية الحصار الأكاديمي.

علاوة على ما تقدّم، فإنَّ هذه المفارز الأمنية أدت دورا مدمّرا للأخلاق والقيم في الجامعات، أقلّها، التحرّش الجنسي لرجال الأمن بالطالبات العائدات مساء إلى المدينة الجامعية، والحوادث كثيرة جدا، ولكنّ أخطر ما تقوم به هذه المفارز الأمنية هو الاعتداء على كرامة الأستاذ الجامعي قبل الطالب الجامعي.

ولا أعتقد أنَّ هناك ما يمنع من سرد حادثة واحدة عالية التّوثيق على الدّور الخطير لهذه البوابات والمفارز الأمنية التي وصلت إلى حدّ الاعتداء بالضرب على الأساتذة الجامعيين. ونورد، في هذا السياق على سبيل التّمثيل لا الحصر، هذه الحادثة التي نطق بها لسان أحد كبار المسؤولين في لقاء له مع أساتذة الجامعة.

في هذا اللقاء المشهور مع أساتذة الجامعات، تحدّث المسؤول الكبير عن أوضاع الجامعة وعن دور الأستاذ الجامعي في نهضة البلاد وصون كرامتها، ثم نبّه سيادته إلى التقصير القائم من قبل أساتذة الجامعة في مجال أداء دورهم والتضحية من أجل وطنهم. واسترسل في الحديث عن أستاذ جامعي هاجر خارج البلاد، قائلا بلهجة ضاحكة ساخرة اهتزت لها أركان القاعة: لقد نمى إلى علمي أنَّ أستاذًا جامعيًّا غادر البلاد، هاجر واغترب!، ثم استأنف وهو في غمرة الضحك! هل تعرفون لماذا؟ لماذا هاجر وغادر وطنه؟ أصيب الحاضرون بالوجوم، فهم لا يعرفون القضية أو شيئا عن الأستاذ أو سبب الهجرة! ثم أردف قائلا: لقد غادر البلاد على إثر مشادة كلامية مع أحد حراس المفرزة الجامعية الذي اضطر لصفعه على وجهه أثناء مروره من بوابة الجامعة! ثم استأنف المسؤول الكبير خطابه ضاحكا ومتعجبا في آن واحد، قائلا: هل يعقل أنَّ يترك الأستاذ الجامعي جامعته، ويغادر وطنه لمثل هذا الحدث التافه الصغير؟ صفعة على الوجه!! هل يعقل أنَّ تدفعه مجرد صفعة واحدة على وجهه إلى أنَّ يغادر البلاد ويهاجر!!!؟ ثم انفجر ضاحكا ضحكته الهستيرية!! أصابت علامات الدهشة والاستغراب الكبير وجوه الأساتذة في الوفد الجامعي المسكين وانفجروا ضاحكين مع جلادهم، تهزّهم مشاعر السخرية من هذا الأستاذ الجامعي الغبيّ المعتوه الذي خان وطنه من أجل صفعة عابرة! (وطفة، ٢٠٢١).

والسؤال الذي نطرحه هنا هو: ماذا يبقى للأستاذ الجامعي من كرامة بعد أنَّ يصفع على بوابات جامعته؟ أيّ كرامة للإنسان الأكاديمي الذي يصفع على وجهه، وهو يعبر مدخل جامعته متّجها إلى طلبته ومريديه؟ أي بؤس هذا وأية كارثة تحل بالعقل والإنسان والضمير؟ هذه هي ثقافة الطغاة، طغاتنا، وفلسفتهم في مفهوم الكرامة والحرية. فالصفع والسجن والتحقير هو نوع من الدغدغة، دغدغة محببة يكرّم بها السيّد عبيده ورعاياه في بلادنا مع الأسف! (وطفة، ٢٠٢١).

٥-٢- المرحلة الثانية:

لا يقف العدو على تخوم أعدائه بعد أنَّ يحاصرهم ويضعف قوتهم ويعمل على كسر شوكتهم، إذ لا يكفي أبدا من وجهة نظر عسكرية أنَّ تكتفي قوات الأمن بالوقوف على أعتاب البوابات الجامعية وحراسة الجامعة من شرّ الأكاديميين المفسدين في الأرض. فمن الطبيعي استراتيجيا وعسكريّا اقتحام هذه القلاع الحصينة والاستيلاء عليها ماديا ومعنويا. وهنا تبدأ المرحلة الثانية وهي الأخطر في استراتيجية السّيطرة النهائية على الداخل واقتحام المراكز القوية لدفاعات العدو، وهذه المراكز لا تعدو أنَّ تكون الاتحادات والنقابات الطلابية التي يجب دكّها وتدميرها والاستيلاء عليها وتحويلها إلى منصّات صديقة.

من المعلوم بداهة أنّ الجامعة في كثير من وجوه عظمتها تنبع من قوة الاتحادات الطلابية ونقابات المعلمين والأساتذة التي تشكل قوة هائلة في استجماع الطاقة التنويرية للأكاديميين وتحويلها إلى قوة ثقافية وسياسية للدّفاع عن مصالح الطلبة والمجتمع وحقوقه. ومن المعروف أنَّ هذه الاتحادات الطلابية والنقابات الأكاديمية كانت دائما هي القوة التي يعتمدها الطلبة في المظاهرات والاحتجاجات. وهنا يكمن الخطر، فالجيش لا يستطيع أنَّ يقصف هذه الاتحادات بالمدافع والطائرات ليدمرها ويدرأ خطرها.

وفي مواجهة هذه المعضلة تتفتّق قريحة المتسلط على حلول تتماهى مع القول المأثور «لا يَفُلُّ الحَديدَ إلّا الحَديد»، «ولكلِ شيءٍ آفةٌ من جِنْسهِ حتى الحَديدُ سَطا عَليهِ المِبرَدُ». وهكذا، يتبنى المستبد خطة تدميرية تستهدف الاتحادات والنقابات بما يماثلها لتخريبها وتدميرها من الداخل. والطريقة بسيطة جداً وهي العمل على تأسيس اتّحادات ونقابات جامعية موازية يكون ولاؤها للنّظام الحاكم، وتكلف بضبط المشهد الجامعي والسيطرة عليه. ومن أجل تحقيق هذه الغاية، وتجسيد هذه الرؤية، ابتدعت الأنظمة الاستبدادية مؤسسات **ونقابات ظاهرها العمل النقابي والحريات الأكاديمية، وباطنها العمل على تفريغ الجامعات من الفعالية التنويرية لحركاتها الأكاديمية الحقيقية.**

وتتواجد اليوم في جامعاتنا أعداد كبيرة من هذه المؤسسات مثل: الاتحاد الوطني، ثم نقابة المدرسين وأساتذة الجامعة، وفرع الحزب الحاكم. وكانت الضربة القاضية الموجعة هي تشكيل التنظيمات العسكرية في داخل الجامعة تحت تسمية «التدريب العسكري الجامعي»، وأقيمت له المعسكرات الطلابية، وهي معسكرات تفرض على الطلبة أداء جزء من الخدمة العسكرية بما يعادل ستة أشهر ضمن الحرم الجامعي. ومن المعلوم أنّ الوظيفة الخفية لهذه المعسكرات هي العمل على ضبط الطلبة الجامعيين وترويضهم بطريقة عسكرية صارمة تفرض عليهم الولاء الأيديولوجي والانضباط الحزبي.

ومن يدخل إلى الجامعات السورية سيشاهد، بلا شكّ، جموع الطلبة يرتدون بزاتهم العسكرية في معسكرات التدريب، وهم يتجرعون كأس الذل والمهانة والاحتقار في عقر حرمهم الجامعي الذي يفترض به أنَّ يكون حرما للضمير والعقل والأخلاق، والأدهى أنّ كل ذلك يجري تحت عناوين من قبيل: خدمة الوطن والدفاع عنه.

ولم تكتف الأنظمة الاستبدادية بكل هذه التنظيمات والنقابات بل عمدت إلى بثّ عدد كبير من المخبرين الطلبة والأساتذة والموظفين الذي انبثوا في مختلف

أرجاء الجامعة للقيام بوظيفة المراقبة وكتابة التقارير الأمنية ضدّ زملائهم، حتّى أصبحت الجامعات أشبه بالمعتقلات النازية أثناء الحرب العالمية الثانية.

ومن المهم أنَّ نعلم أيضًا أنّ في أغلب الفروع الأمنية للدولة أقساما متخصصة بالجامعات والكليات العلمية. والسّؤال هنا: ماذا بقي من الجامعة؟ أي جامعة هذه التي تعمل فيها عدة تنظيمات أمنية وعسكرية ونقابية وحزبية واستخباراتية في آن واحد! ماذا بقي من الحريات الأكاديمية في الجامعة؟ وكيف يمكن لطالب العلم أنَّ يعيش بين هذه المؤسّسات الجبارة التي توظّف في قمع الحريات وتدمير العقول وترويض الطلبة للخضوع والخوف والإذعان؟ ألا يمكن أنَّ نقول بأنَّ هذه الجامعات أصبحت ممالك للخوف والرعب؟ وهل يستقيم العلم والمعرفة في ممالك الخوف والظلام؟

وفي هذا السياق، تبين التجربة السورية أنَّ النظام نجح فعليا في ترويض المنظمات والاتحادات الطلابية لخدمة النظام وترسيخ أيديولوجيته. وقد تجاوز الأمر كلّ حدّ إلى الدرجة التي تمّ فيها توظيف الاتحاد الوطني لطلبة سوريا للقيام بمهمات أمنية عسكرية ضد المظاهرات الشعبية في عام ٢٠١١، واستطاع الطلبة قمع بعضها. وقد طلب من الطلبة، بتوجيه سياسي، الحضور إلى مقر الاتحاد الوطني للطلبة، وتمّ إبلاغهم بأنَّ مجموعة من الخونة والعملاء لإسرائيل يقومون بالتظاهر ضد الدولة ويطالبون بالتفاوض مع إسرائيل والتدخل الأمريكي في سوريا، وطلب منهم التوجّه إلى الميدان وقمع المعتصمين أمام القصر العدلي. وتبين الأحداث الموثّقة أنّ الطلبة هاجموا المعتصمين بالعصي والهراوات وهزموهم إلى ساحة المرجة حتى تمّ لهم فضّ الاعتصام (عمري، ٢٠٠٥). وهذا الأمر يعطينا صورة تراجيدية عن الدرجة التي وصلها تدمير أخلاق الطلبة وقيمهم. والخطير في كلّ ما تقدّم هو أنّه تمّ تحويل الطلبة من قوة مضادّة للظلم والقهر إلى قوة تمارس وحشية الاستبداد والتسلّط، فها هو الطالب المتمرد الثائر قد أصبح بفعل الترويض السياسي كائنا متوحشا يمتثل لطبع العبيد، مذعنا

لأوامر أسياده. وهذا كما يقول وسيم عمري «**يعكس لنا مدى الانحطاط الذي وصلت إليه أرقى الهيئات في المجتمع وهي الهيئات الطلابية**» **(عمري، ٢٠٠٥)**. وليست الهيئات الأكاديمية لأساتذة الجامعة الأكثر عراقة في التسوّل السياسي والأمني بمنأى عن هذا التدجين، وإن بصيغ وأساليب أخرى.

٥-٣- المرحلة الثالثة

تتمثَّل هذه المرحلة في الاستيلاء على وعي الأكاديميين طلبة وأساتذة، وفي إطفاء شعلة العلم في عقولهم، واستئصال شأفة التنوير من قلوبهم. والسؤال هو: كيف لنظام الحكم الاستبدادي أنَّ يخمد المعرفة المتوهجة في عقول الأساتذة والطلبة، ويطفئ الضوء الذي يتوهج في أرواحهم؟ لا بأس... فالمستبد يحسن إدارة هذه الحرب والانتصار فيها، وسيلجأ من جديد إلى التماهي بشعار آخر قوامه «داوني بالتي كانت هي الداء»، فالفكر لا يحارب بالمدافع، والثقافة التنويرية لا تهزم بالدبّابات. ومن هذا المنطلق، ابتدع المستبد طريقة عبقرية في محاربة العلم بالجهل والجهالة، والثقافة بالأيديولوجيا، والفكر المتنوّر بالفكر الظلامي، وعلى هذا الأساس وضع خرائط التجهيل، وصمّم مناهج التدمير مشدّدا على أهمّية تكثيف الظلام، وإضعاف «عيون» النور بالتجهيل واستحضار الثقافة العمياء الممزوجة بالأيديولوجيا السّوداء.

في البداية، صمّم المستبد مقرّرات جديدة وكثيرة تُوظّف في خدمة النظام. ومنها ما يسمى في سوريا «الثقافة القومية الاشتراكية» وهناك ما يماثلها في العراق، وهو مقرر يتحدث عن أمجاد النظام وأساطير الحاكم وحكمته وعظمته. ومن يكلف بتدريس هذا المقرر يجب أنَّ يكون من هؤلاء الذين أثبتوا ولاءهم المطلق للنظام السياسي القائم. وفي هذه المستويات منع النظام تدريس أي مقررات تتعلق بحقوق الإنسان أو الثقافة التنويرية أو أي مفردات أو مقررات تتناول مفهوم الديمقراطية جزئيا أو كليا، وتضمن هذا الأمر ملاحقة أصحاب

الفكـر التنويـري ومطاردتهـم ومعاقبتهـم مـن منطلـق أنَّ مثـل هـذا الفكـر التخريبي سيشـكل منطلقـا لتدمـير عقـول الطلبـة وإفسـاد القيـم الاجتماعيـة والإنسـانية. فالديمقراطيـة الوحيـدة هـي ديمقراطيـة الحـزب الحاكـم والفكـر الإنسـاني الوحيـد هـو فكـره، وحقـوق الإنسـان الوحيـدة هـي منهجـه في العمـل وفي الحيـاة.

وقـد تركّـزت هـذه المطاردة العنيفة في أقسـام الفلسـفة خاصّة، لأنَّ هذه الأقسـام مـا زالت تشـكل هاجسـا كبـيرا يقضّ مضاجـع النظام بـما تطرحه مناهجها من فكر حرّ يدعـو إلى التسـاؤل والتأمـل، ويتجـه إلى تكريـس حرية السـؤال والنقـد وحرية الإنسـان. ومـن أجـل هـذه الغايـة عمـد النظـام إلى طريقـة شـيطانية، وهـي ملاحقـة الأسـاتذة المتميزيـن في الجامعـات العربيـة. وكان عـلى قائمـة هـؤلاء شـخصيات فكريـة وثقافيـة لامعـة مثـل: الطيـب تيزينـي وصـادق جلال العظـم، وعبـد الكريم اليـافي، ونايـف بلـوز، وغيرهم من أهل التنويـر. فقد كانت القاعـة التي يحاضر فيها صـادق جـلال العظـم مثـلا تضـجّ برجـال الأمـن والمخبريـن الذيـن كانـت مهمّتهم تتمثَّـل في الهجـوم مبـاشرة عـلى العظـم وتحقـيره ومضايقتـه أثنـاء المحـاضرات التـي يلقيها.

لقـد صبّـت الأنظمـة السياسـية الديكتاتوريـة جام غضبها على أقسـام الفلسـفة، وأعلنـت الحـرب عـلى القيـم الفلسـفية، وعمـدت بدايـة إلى تفريغ هذه الأقسـام من الأسـاتذة المفكريـن التنويريـن، واسـتطاع النظام أنَّ يدسّ في الأقسـام أسـاتذة جدا عرفـوا بولائهـم المطلـق للنظـام وقدرتهـم الهائلـة عـلى تمجيـد رمـوزه وإضفـاء طابع القداسـة المطلقـة عـلى المسـؤولين في الحـزب والدولـة. ولم يبـق في هـذه الأقسـام نور يومـض، ولا نـار توقـد، ولا معرفـة تنهـض بطلبـة العلـم ولا قيمة تسـمو بنفوسـهم وعقولهـم. فالأسـاتذة أصبحـوا مخبريـن بقـدرة قادر، وغـاب ألق الفلسـفة، وفقدت جمالهـا الوضـاء، واختفـت الشـخصيات الفكريـة الرائـدة بعـد خطفهـم النظـام السـياسي، ثـم رفعهـم القديـر إلى مقامـات السـماء. وبسـبب هـذا التعسّـف الخطـير ضـد الثقافـة والعلـم حلّ بالجامعة الظلام، وسـاد الجهل، وقُضي عـلى العقل بطريقة بشـعة، وتحولـت الجامعـة إلى مجتمـع قطيعـي يـردّد خلـف مرياعـه أمجاد قداسـته، ولم

تبق في الجامعة نار توقد، أو زرع يحصد، فيبس زرع المعرفة، وجفّ ضرع الثقافة، واضمحل حصادها، فأصبحت جامعاتنا مرتعا للجهل والبلاء والجهالة بعد أنَّ فقدت روحها الحرة وقيمها الإنسانية، وبعد أنَّ تم تغييب مشاعلها الحضارية.

ومن أجل الإطباق نهائيّا على الجامعة وخنق كل نَفَس حرّ فيها، استخدمت الأنظمة الضربة القاضية، إذ لجأت إلى سياسة التعيين المريبة القائمة على مبدأ الولاء للسّلطان، والبراء ممّن سواه. فكان أنَّ أرسل النظام مئات تلو مئات من المبعوثين إلى بلدان عديدة ليعودوا على وجه السرعة، ويتم تعيينهم في الجامعة أساتذة مخبرين بامتياز، أساتذة لا يحملون في جعبتهم أكثر من الولاء الأعمى لسادتهم والطاعة المطلقة لأولياء نعمتهم. وهم الآن يعيثون في الجامعة جورا وفسادا، إذ تتمثَّل مهمتهم في بث الفساد والجهل والجهالة في ربوع الجامعة والمجتمع أيضا. وحلّ هؤلاء المخبرون في مكان الأساتذة العمالقة الأفذاذ الذين كانوا يمثلون روح الجامعة وينبوع الإلهام في ربوعها. وربما لا أجانب الصواب إذا قلنا بأنَّ أساتذة الأقسام بكاملها في جامعة دمشق وفي غيرها تحوّلوا إلى مخبرين بامتياز! **وأذكر أنَّ قسم أصول التربية في كلية التربية بجامعة دمشق قد تحول كليا إلى مؤسسة أمنية لأنَّ أغلب أعضاء القسم أصبحوا من عتاة المخبرين الأمنيين في الجامعة، وتنسحب هذه الحال على قسم الدراسات الفلسفية والاجتماعية في كلية الآداب وغيرها.**

ونجد لمثل هذه الصورة القاتمة أشباها ونظائر، بل ما قد يفوقها تراجيدية في بعض الدول العربية الأخرى. وفي مذكراته القيّمة الصادرة مؤخرا، يتحدث الفيلسوف المصري الشهير عبد الرحمن بدوي عن الفساد الذي خرّب الجامعة فيما بعد ثورة يوليو ١٩٥٢ ليصف هذه الوضعية فيقول: إنَّ الأساتذة كانوا يتنافسون في العمل في جهاز المخابرات، وكتابة التقارير لمكتب الأمن وللمخابرات العامة وللمخابرات العسكرية، وأصبحت المناصب تمنح لعملاء النظام وللموالين له. وبالجملة كان الجوّ في الجامعة جوّ الجاسوسية الشاملة، والوشاية المتحفزة. ويقول بدوي: لا بد للمرء أنَّ يصاب بأقصى درجات الذهول وهو يسمع أو يقرأ تفاصيل ما ارتكبه زبانية السياسي من فظائع في الجامعة (المصباحي، ٢٠٢١).

ومن الصعوبة بمكان أنَّ نتحدث عن حريات أكاديمية في مثل هذه الجامعات، أو عن خلق ثقافي أو إبداعي في هذه الأجواء. وعلى هذا النحو تمّت السيطرة على الجامعة وتسييسها، فلم تبق فيها بقية من نور أو قبس من تنوير، بل أصبحت وكالة أمنية تخر ساجدة على بساط النظام وتركع على موائد الفساد.

لئن كان كثير مما ذكرناه ينطبق بدقة متناهية على الجامعات السورية، فإنّنا على يقين بأنه النّموذج المعتمد في معظم الجامعات العربية القائمة في مجتمعات التسلط والاستبداد والفساد.

وهكذا فإنَّ ما ذكرناه عن جامعة دمشق يمثل نموذجا واضحاً يستعان به في فهم عملية الاختطاف السياسي الذي تعرضت له الجامعات العربية في معظمها من المحيط إلى الخليج. فمع الانقلابات العسكرية في مصر وليبيا والعراق اليمن والسودان ووصول العسكر بصورة عامة إلى سدّة الحكم بدأت محنة الجامعات العربية، وتحوّلت إلى منابر أيديولوجية للسلطة التي استحوذت على الجامعات وحولتها إلى ترسانات أيديولوجية لترسيخ الاستبداد وتعظيم الرموز السلطوية، وتدمير العقول وكل مقومات الإبداع وركائز الحريات الأكاديمية في هذه الجامعات. وهو ما أودى، في نهاية المطاف، بالعلم والمعرفة في الجامعة، وتحولت إلى مؤسسات للتجهيل بدلا من كونها مؤسسات للتنوير المعرفي.

٦ ـ دورة التّسييس ـ إفساد الأكاديميين:

يشكل الأستاذ الجامعي المتنور بفكره النقدي ورسالته التنويرية مصدر خطر داهم يهدد أنظمة القمع والاستبداد، ولأنه كذلك، فإنَّ أنظمة الاستبداد تقف له بالمرصاد، ترصد له العيون، وتضعه في دوائر الرصد والمراقبة، وتحاصره بالعصا والكرباج، وليس بالعصا والجزرة كما يقال أو يشاع. وتعتمد الأنظمة السياسية القمعية استراتيجيات منظمة في احتواء الأستاذ الجامعي بالقمع والإرهاب. وقد أشرنا في سياق تناولنا لمسألة الضبط الأمني للأكاديميات إلى

التنظيمات النقابية والحزبية والأمنية التي تشكل حصارا شاملا ضد المجتمع الأكاديمي. ويمكننا الآن أنَّ نخصّ بشيء من التفصيل الإجراءات السياسية القمعية التي توجه ضد الأستاذ الجامعي وتفرض عليه نمطا من السلوك الولائي للسلطة والنظام السياسي بصورة مباشرة.

ضمن معادلة السيطرة السياسية والهيمنة الأيديولوجية للنظام الشمولي تتم محاصرة الأكاديميين بطريقة مخلة بالأخلاق السياسية والأكاديمية، وذلك إلى الدرجة التي يكون فيها الحياد السياسي للأستاذ الجامعي جريمة لا تغتفر؛ إذ يترتب عليه أنَّ يعلن ولاءه المطلق بصورة مستمرة ودائمة آناء الليل وأطراف النهار. يقول امحمد صبور في هذا الخصوص: «في بعض البلدان ذات الحزب الواحد المهيمن على كل شيء، **يكون وجود الأكاديمي في الجامعة مرتبطا في الغالب باندماجه في النمط الأيديولوجي السائد فيها، لأنَّ في ابتعاده عنه لن يكون في منأى عن الخطر، حتى بدعوى الحيادية. ففي الواقع لا تعترف الثقافة العربية بالحياد (...) فالحياد غالباً ما يعني نقصانا في المبادئ، أو أنَّ الشخص المحايد مشكوك فيه يعمل في الخفاء ليتجاوز الآخرين (صبور، ٢٠٠١، ١٧٤)**. ولذلك فإنَّ «الأكاديمي في وضع الحياد يعرض نفسه للمخاطر، وأقل ما يمكنه أنَّ يفعله بدلا عن الحياد هو الاندماج السلبي في النظام. وما نعنيه بالاندماج السلبي هو الالتحاق بالنمط السائد دون مشاركة نشيطة فيه أو القيام بأعمال من شأنها أنَّ تعزز قوته وسلطته. أما في الواقع المعاش فإنَّ هذا يتسبب في وضع الأكاديمي في وضع محنة تكون فيه كرامته عرضة للاستهزاء والإهانة (صبور، ٢٠٠١، ١٧٥).

وفي كثير من الجامعات العربية يوضع أعضاء الهيئة التدريسية في قفص اتهام دائم، فهم يراقبون بشكل منظم من قبل الأجهزة الأمنية المتعددة التي تراقب حركاتهم وسكناتهم داخل الجامعة وخارجها، فأي مكان بعد هذا للحرية الأكاديمية؟

وفي سياق ذلك كله يترتب على أعضاء الهيئة التدريسية أنَّ يعلنوا في كل مناسبة سياسية أو وطنية عن ولائهم المطلق للأنظمة السياسية القائمة في الوطن العربي،

ويجب على هذا الولاء أنَّ يأخذ صيغا صريحة واضحة (خطابات- ندوات- لقاءات)، لا بل أنَّ ذلك أصبح تقليدا يندفع إليه عدد كبير من أعضاء الهيئة التدريسية طلبا للسلطة أو النقود أو التواصل معها. فهم يسجّلون في الصحف ووسائل الإعلام، ويشاركون في الندوات العلمية واللقاءات التلفزيونية الانتهازية. والحق يقال إنَّ الصيغة الانتهازية بلغت أوجها عند أعضاء الهيئة التدريسية، وأصبحت ظاهرة، مثيرة للاشمئزاز بين صفوف أساتذة الجامعة.

ويبدأ سيناريو هذا التحويل في وظيفة الأستاذ الجامعي منذ اللحظة التي يكون فيها الأستاذ تلميذا ينتسب إلى طلائع البعث أو بعض الأحزاب الدينية، ثم طالبا ينتسب إلى منظمات الفتوة، وإلى شبيبة الثورة، ثم عندما يصل إلى الجامعة ينسّب إلى الاتحاد الوطني للطلبة، ثم إلى حزب البعث أو بعض الأحزاب الأخرى، ثم تأتي الخطوة الحاسمة في تجنيده مخبرا، ثم بعدها يوفد على حساب الجامعة في داخل الجامعة أو خارجها، وأخيرا يعود أستاذًا جامعيًّا مخبرا، ثم يتولى رئاسة القسم، ويصبح عميدا للكلية ورئيسا للجامعة ثم وزيرا. هذه هي الدورة السحرية التي يمرّ بها الأستاذ الجامعي حتى اكتظّت الجامعات، وفاضت بالمخبرين الضالين الذي لا علاقة لهم بالعلم، ومع ذلك استطاع كثير منهم الوصول إلى مواقع المسؤولية العالية كرؤساء أقسام وعمداء كليات ورؤساء جامعات يوظفون في خدمة رجال السياسة والأنظمة الحاكمة. وهذه الوضعية الكئيبة ليست خفيّة على الشرفاء من المناضلين الأكاديميين الذي استطاعوا أنَّ يبرزوا هذه الظاهرة، وأن ينقدوها بشكل موضوعي. ويمكن الإشارة في هذا السياق إلى الدور النضالي للأساتذة الجامعيين في (حركة ٩ مارس لاستقلال الجامعات)[1] في مصر الذين تظاهروا بالعشرات أمام وزارة التعليم العالي للبحث العلمي، بتاريخ ٢٣/ ٤/ ٢٠١٠، اعتراضا على التدخلات الأمنية في الجامعات المصرية،

١ - في التاسع من مارس ٢٠٠٣، تأسست «مجموعة العمل من أجل استقلال الجامعات»، الشهيرة بـ «حركة ٩ مارس»، التي تنادي باستقلال الجامعات، وتعود تسمية الحركة تيمنا بيوم ٩ مارس ١٩٣٢ الذي قدم فيه الدكتور أحمد لطفي السيد، المفكر والفيلسوف المصري استقالته من جامعة القاهرة احتجاجاً على تدخل وزارة التعليم في شؤون الجامعة وفصلها طه حسين من هيئة التدريس في الجامعة.

وتنديدا بالاعتقالات الطلابية والاعتداءات الأخيرة على الطلبة داخل الحرم الجامعي. ووجّه الأساتذة المتظاهرون الانتقادات إلى رؤساء الجامعات المتحالفين مع النظام السياسي. وقد رفضوا ما وصفوه بـ «تآمر رؤساء الجامعات والعمداء مع الأجهزة الأمنية ضد الطلاب»، محمّلين إدارة الجامعات المسؤولية الكاملة عن الأضرار البدنية والمادية والنفسية التي حدثت للطلبة نتيجة اعتداءات الأمن عليهم (أبو السعود، ٢٠١٠).

في تحليل سوسيولوجي رشيق يقدم امحمد صبور رؤية علمية لردود أفعال الأكاديميين إزاء وضعية القهر، وتحليله هذا قد ينسحب على كثير من أوضاع الأكاديميين في الوطن العربي حيث يقول «يؤدي الطغيان والقهر الذي يتعرض له الأكاديميون إلى ردود فعل مختلفة إزاء النظام السائد، فمنهم من يندمج، ومنهم من ينسحب، ومنهم من يكيّف نفسه، ومنهم من يتمرد ويثور. أمّا الذين يندمجون فلأسباب شخصية (كالمنفعة والمصلحة والتطلعات الإدارية)، وباندماجهم يصبحون أعضاء مهيمنين لتأييد الأيديولوجيا الحاكمة. أما المنسحبون فلا يعتبرون أنفسهم جزءا من النظام بل يناصبونه العداء أحيانا، وفي هذه الحالة، يعرضون أنفسهم بصورة آلية لعمليات الانتقام» (صبور، ٢٠٠١، ١٧٤). وعلى خلاف ذلك فإنَّ المجموعة التي تكيف نفسها مع النظام، سرعان ما تلبس جلد الحرباء وتتلون بألوان المواقف كلما تبدلت وتغيرت. وأعضاء هذه الجماعة مرنون ومتعاونون وموافقون ومستعدون للجلوس في أي مقعد يقدم إليهم، والاندفاع في أي خطاب يعرض عليهم. على أساس أنَّ عملهم علمي وليس سياسيا، محاولين. إخفاء انتهازيتهم تحت ستار الحياد وعدم الانتماء السياسي (صبور، ٢٠٠١، ١٧٤).

وقد ورد في الأثر: «إذا فسد العالِم فسد العالَم»، وحين تصبح النخبة المثقفة منساقة خلف أهوائها وتحزباتها الفكرية والطائفية، فإنّها تفقد رسالتها الأخلاقية، بل إنها تتحوّل إلى عامل هدّام ومدمر للدور الأخلاقي الذي تقوم به الثقافة وينهض به الفكر (الخويلدي، ٢٠١٣). فأي مثقف أكاديمي هذا؟

كما يقول محمود سلامة» عندما يتحول إلى بلطجي ومخبر ورجل أمن؟ أو حين يتحوّل الجامعي المثقَّف إلى كلب حراسة كما يقول الكاتب الفرنسي بول نيزان في كتابه (كلاب الحراسة) الذي نشره سنة ١٩٣٢.

هذا هو حال شريحة واسعة من الأساتذة الجامعيين في العالم العربي « فهناك أجيال متعددة من أعضاء هيئة التدريس، نشأت وتربت في السابق تحت نظام أمن الدولة المنحلّ، والجامعة البوليسية، والترغيب والترهيب، وقد حوّل النظام السياسيّ العسكري في مصر الجامعات المصرية إلى ما يشبه الحكم العسكري» (الهايشة، ٢٠١١).

إنّ الأستاذ الجامعي في الكثير من البلدان العربية، وتحت تأثير هذه الدورة الاستلابية للفساد والإفساد، يميل إلى التوحد مع النظام السياسي الحاكم طمعا بالمزايا والعطايا السلطانية، وطلبا للشعور والإحساس بالهوية والوجود بعد أنَّ فقد كل ركائز ومقوّمات الهوية الأكاديمية التي تزدهر في المناخ الأكاديمي الحر، وفي أجواء الحريات الأكاديمية. ومن يراقب يجد بكل وضوح، أنّ كثيرًا من أساتذة الجامعات العربية قد انضموا إلى صفوف الأحزاب السياسية الحاكمة، زهم يتماهون مع أيديولوجياتها، ويعلنون الولاء المطلق لكل القيم الاستبدادية التي يعتمدها الاستبداد السياسي، ومن يتأمل الواقع ويبحث في جوانب هذه القضية يجد بوضوح أنَّ كثيرًا من المسؤولين في الدول العربية كانوا أساتذة في إحدى الجامعات الحكومية على الأغلب، وهذا يعني أنَّ الانتساب إلى الحزب الحاكم يشكل أقصر الطرق إلى روما السلطة والنفوذ، وما أكثر الوصوليين اليوم في عالم أفسدته السياسة والمال والمصالح الضيّقة (كرميان، ٢٠٠٨).

يتناول صلاح كرميان هذه المسألة بالدراسة والتحليل، ويؤكّد الحضور الفاقع لانتهازية الأكاديميين في ظل الظروف الصعبة، وفي أجواء الاستبداد إذ يقول:

« انضم كثير من أساتذة الجامعات الى حزب السلطة بهدف الحصول على المناصب والامتيازات، وارتضوا أنَّ يكونوا أداة طيعة لتسويق ثقافة النظام.

ناهيك عن نظام القبول الخاص للمنتمين الى صفوف الحزب الحاكم في كثير من الكليات والأقسام والدراسات العليا. وساهمت سياسات النظام وتدخل أجهزة السلطة الشمولية في كل مرافق الحياة ومنها المؤسسات الأكاديمية، في خلق بيئة اجتماعية شاذة وتشويه القيم الأخلاقية بما فيها أخلاقيات المهنة الأكاديمية ولم يعد هناك لمفهوم الحرم الجامعي من وجود يذكر. وتدنّت مستويات البحوث العلمية والثقافة الأكاديمية وتآكلت مؤسساتها وتحولت الى ميادين لأنشطة أجهزة الأمن والمخابرات، وفقدت استقلاليتها» (كرميان، ٢٠٠٨).

ومن مظاهر الولاء السياسي المطلق للنظام السياسي يمكن الإشارة إلى موقف خطير لرئيس جامعة القاهرة وهو يشجع طلبة الجامعة على التصويت الإيجابي على استفتاء دستوري لبقاء الرئيس في السلطة حتى ٢٠٣٠. وقد بث ناشطون على مواقع التواصل الاجتماعي مقطع فيديو لرئيس جامعة القاهرة خلال حفل غنائي بالجامعة معلنا عن «مفاجآت» للطلبة وهو يهتف «تحيا مصر». وقال رئيس الجامعة: «تحيا مصر.. إعفاء جميع طلاب المدن الجامعية من المصاريف خلال شهر رمضان المبارك، وكل من لم يدفع مصاريف الجامعة حتى الآن، ستقوم الجامعة بدفع المصاريف بدلا عنه، وهناك عدد من طلاب الليسانس والبكالوريوس يرسبون على ٥٪، من اليوم لا رسوب والجامعة ستمنحه درجة البكالوريوس أو الليسانس وستتحمل هي نسبة الـ ٥٪» (العربية، ٢٠١٩). وفي هذه الحادثة التي يندر مثيلها في تاريخ الولاء السياسي خير مثال يوضح إلى أي حد وصلت درجة التوحد بين الأكاديميين والنظام السياسي، وهي إشارة قوية إلى أنَّ الأكاديميين ينتهزون الفرص السياسية للحصول على مزيد من الامتيازات والمناصب السياسية أو الإدارية.

وقد أثار هذا التصريح لرئيس الجامعة ردود فعل واسعة في مصر تهاجم عملية تسييس الجامعة. وقال محمد البرادعي، في تغريدة عبر حسابه على تويتر، تعليقا على فيديو رئيس جامعة القاهرة: «هل هذا أهم صرح تعليمي أم سوق

خضار؟ هل سنتقدم بهذا الأسلوب؟ هل هذه جامعة أحمد لطفي السيد وطه حسين؟ هل هذه هي الجامعة التي تخرجت منها؟» (العربية، ٢٠١٩).

ومن المؤكد أنَّ جامعاتنا العربية اليوم ليست جامعات أحمد لطفي السيد، وقسطنطين زريق، وصادق جلال العظم، ومحمد عبده، وعبد الرحمن الكواكبي، وغيرهم ممّن رسخوا المسارات الإنسانية الخلاقة للجامعات العربية وأرادوها أنَّ تكون منارة للنهضة العربية والتنوير الفكري والسموّ الأخلاقي.

٧ـ خاتمة:

لقد تحولت الجامعات العربية، كما بيّنا في هذا الفصل، إلى **مؤسسات سياسية أمنية بامتياز، تعكس إلى حد كبير إرادة النظام السياسي وتجسد طموحاته في السيطرة والهيمنة**، وتترجم رؤيته الأيديولوجية، وتدعم سياساته القائمة وتعزز هيمنتها الفكرية والأيديولوجية. ولم يقف أمر هذه الجامعات عند حدود التفاعل مع الأنظمة ومساندتها سياسيا، بل اتخذت مسار التلاحم الوجودي مع الأنظمة الشمولية والتماهي بها، فتحولت إلى قوة سياسية أيديولوجية تُحالف الاستبداد السياسي وتعمل على ترسيخه وإعادة إنتاجه أيديولوجيا وفكريا.

وهذا ما يمكن ملاحظته بوضوح في الممارسات الأكاديمية الاحتفالية والطقوس الاحتفائية بالنظام السياسي القائم عبر مهرجانات سياسية وفعاليات أيديولوجية ومظاهرات تأييديه. وعلى هذا النّحو الانصهاري مع الاستبداد أصبحت الجامعات العربية كما يقول نادر فرجاني: «شديدة البعد عن نظيراتها في البلدان المتقدمة، في المضمون وفي الدور الاجتماعي» (فرجاني، ١٩٩٨، ٨٦).

يؤكد امحمد صبور في كتابه (المعرفة والسلطة في المجتمع العربي) ما ذهبنا إليه وما أكدناه مرارا في هذا الفصل بأنَّ كثيرًا من الجامعات العربية تحولت إلى مؤسّسات سلطوية تمارس التسلّط والقهر، وتعزّز مظاهر الأيديولوجيات الشمولية ضمن مناخ الاستبداد السياسي الذي ينخر عظامها. ومثل هذه

الوضعية النشاز، المنافية لدور الجامعة الطبيعي، ما كان لها أنَّ تلحق بالمؤسسة الجامعية التي يفترض بها أنَّ تكون معقلا للمعرفة وبيتا للحقيقة. لقد أفرغت معظم الجامعات العربية من مضامينها العلمية والفكرية وتحولت بتأثير التخطيط المنظم لقوى القمع السياسي والاجتماعي إلى مؤسسة لترويض الشباب والعلماء على الإذعان والخضوع وتمجيد السلطة. فالجامعة تشكل بالنسبة إلى «صانعي القرار مؤسسة منضبطة ومنظمة تنظيما محكما ومسيرة تسييرا حسنا أكثر مما تمثل بالنسبة لهم مؤسسة لممارسة المعرفة. ومن نافلة القول التذكير بأنَّ المعرفة تتطلب مناخا يتمتّع الباحثون فيه بالاستقلالية والتفكير الحرّ والمرونة، بحيث يمكن لهؤلاء الباحثين أنَّ يقولوا فيه رأيهم حول أنشطتهم. فالجامعة لا يمكن أنَّ تسيّر كما يسيّر المعمل، ومع الأسف الشديد الكثير من الأكاديميين لا يميزون في تسييرهم بين المعمل والجامعة» (صبور، ٢٠٠١، ١٧٣).

وننتهي هنا إلى القول بأنَّ التّسييس الأكاديمي للجامعات يضعف من قدرة هذه الجامعات على تطوير نفسها وممارسة دورها الحضاري. ولا يمكن لنا في أيّ حال أنَّ نتصور أنّ جامعات مسيسة ستكون قادرة في يوم من الأيام على مواجهة مصيرها ومصير مجتمعاتها. وهذا التّسييس الذي لاحظناه من خلال آراء المفكرين وملاحظاتنا الأكاديمية يوحي أنّ الجامعات العربية لا يمكنها على هذه الصورة من ممارسة دورها المطلوب في زمن الثورة الصناعية بتحدياتها الفائقة. وهذا يعني في النهاية أنّ هذا التسيس يشكل أصلا في الأميَّة الأكاديمية التي نشاهدها في مختلف الجامعات العربية.

لقد فُرض على الأستاذ الجامعي ضمن دورة التّسييس المجحفة بحق الجامعات أنَّ يكون خارج سياق دوره التنويري، وبعيدا عن مهمته الرسولية في نشر الوعي النقدي وتنمية روح الاستكشاف والبحث العلمي، مُقصًى عن دوره في ترسيخ القيم الأخلاقية وحقوق الإنسان. لقد فقد الأكاديميون في معركة التّسييس الجائرة هذه الروح الحية المتوثبة إلى منارات العلم وضياء المعرفة ووهج الثقافة. نعم، لقد فقد الأستاذ الجامعي ألقه الأكاديمي، وتخلى مكرها حينا وطامعا حينا

آخر عن دوره الثقافي الإنساني والأخلاقي في عملية الإبداع والبحث العلمي، وضمن هذه الدورة التدميرية للوعي اقتصر دور الأستاذ الجامعي على التلقين الساذج المدمر للوعي والقيم، وانكفأ إلى وظيفة التجهيل وتدمير الوعي، فاقتصر دوره على حشو أدمغة الطلبة بالمعلومات الفارغة، ثم تقلّص دوره الأكاديمي الخلاق من كونه مربيا للأجيال ومنتجا للثقافة والإبداع إلى مجرد مدرس جهولي يبيع الأمالي والمذكرات التي تعلب العقل وتصلب الوجدان، وترتد بالمعرفة والثقافة إلى ثقافة الأسئلة والأجوبة العبثية في أوراق الامتحان. وعند هذا الحدّ من السّقوط الأكاديمي غابت الموهبة وتبدّد وهج الثقافة، وتلاشت أركان المعرفة وضاع الإبداع، فسقطت المكانة الأكاديمية التي كان يحتلها الأستاذ الجامعي بوصفه منتجا للمعرفة، فاعلا في إبداع الثقافة، إلى الحضيض، ولم يعد الأكاديمي هذا المثقّف الذي يحاول تحقيق التفاعل بين الجامعة والمجتمع، بين الثقافة والحياة، بين الوجود والهوية، بين المعرفة والابتكار، وفقد أيضًا دوره الكبير في أنَّ يكون أستاذًا لامعا متألقا بحضوره الأكاديمي كالأساتذة الكِبار، يكرّس نفسه للتفكير في قضايا الأمة، ويعمل على تنمية التفكير الحر والنقد الموضوعي في عقول طلبته ومريديه.

لقد عرف السياسيون المستبدون العرب الكيفية التي يحاصرون بها مملكة المعرفة ومعاقل الحرية والضمير، وأبدعوا في وضع المنهجيات المدمّرة للوعي، وأجادوا في هدم الأكاديميات والسّيطرة عليها، ونجحوا في تحويلها إلى منصّات للدفاع عن الاستبداد والترويج لقيم القهر، فحوّلوها إلى قلاع سلطوية أمنية ووظفوها في عملية تجهيل ممنهج للمجتمع ورفع مستوى الجهالة والأمّيّة فيه، وبين صفوف طلبة الجامعة، ومنهم إلى أفراد المجتمع. وقد وصلنا مع تغييب هذه المنارات وتدميرها إلى الدرك الأسفل من الحضارة والأنسنة والتنوير، ولا تعدو مجتمعاتنا أنَّ تكون اليوم مجتمعات خرافيّة أسطوريّة يحكمها أفّاكو السياسة وأساطين الجهل والتجهيل، وارتد ذلك إلى تحويل مجتمعاتنا العربية إلى مجتمعات استهلاكية بامتياز، يسعى فيها الأفراد إلى إشباع غرائزهم الآنية هربا من مواجهة

هذا الزيف الذي يحدق بوجودهم تحت مظلة العبودية الطوعية. وهي أكثر أشكال العبودية فتكا بالوجود والإنسان. نعم، لقد أصبح التعليم في الجامعة تحت إكراهات التّسييس نوعا من اجتياح العقل وتدمير مملكة التخيل والإبداع، وتحويل الإنسان إلى ماكينة مبرمجة وفق مبدأي الخضوع والانصياع للمنظومات الخرافية ولكل أشكال الظلم والقهر والإذلال المعشّشة في العقول وفي النفوس.

ونقولها بصوت واضح لا جمجمة فيه: إنَّ الجامعات العربية تعرضت وما زالت تتعرض لأنماط مكثفة من الهيمنة الأيديولوجية السادية على مضمون التعليم واتجاهاته الفكرية وذلك من أجل إنتاج الأميَّة والجهالة المركبة والمقدسة. وقد أصبح التعليم العالي بأساتذته وسدنته تحت سطوة الأيديولوجيات السلطانية المخيفة في زمن لا يعرف فيه الإنسان العربي نفسه ولا يدرك ذاته إلا في مرآة الخوف والأوهام.

ونحن ندرك، في هذا السياق، وكما أكدنا على امتداد هذا الفصل، أنَّ الأنظمة السياسية الاستبدادية تنظر إلى الجامعات بوصفها أداة أيديولوجية توظفها في تطويع شعوبها وترويضهم على الخضوع والاستسلام، ولم يكن لهذه الأنظمة أنَّ تنظر يوما في هذه الجامعات بوصفها قوة حضارية ومنارة علمية يمكن تطويرها للنهوض بالمجتمع حضاريا وإنسانيا. وكلّ ما في الأمر أنّ هذه السياسات الاستبدادية تنظر إلى هذه الجامعات بوصفها قوة خطيرة مناوئة لمشاريعها التسلطية، وقوّة تهديد دائم لنظام التسلط والإكراه.

وإذا كان هناك أدنى شك وارتياب فيما رأيناه من الممارسة التدميرية لعملية التّسييس، فما علينا إلا أنَّ ننظر إلى الحالة الإبداعية للجامعات العربية من المحيط إلى الخليج، فالعالم العربي يحتوي على مئات الجامعات، أي ما يقارب ٥٠٠ جامعة على الأقل، ويؤمّها ملايين الطلبة وعشرات الألوف من أساتذة الجامعة، ورغم هذا الاتساع في عدد الجامعات فهي «لا في العير ولا في النَّفير »، أو كما يقول المثل العربي «لا طيار ولا نافخ نار». لقد غابَ الإبداع في هذه الجامعات التي

لم تستطع أنَّ تترك أيّ أثر عالمي لا في مجال الاختراع ولا في مجال الإبداع، وهذا يشمل العلوم الإنسانية والتطبيقية سواء بسواء؛ جامعات قفراء نفراء لا عشب فيها ولا ماء. لقد أصيبت هذه الجامعات بالتصحر المعرفي والعقم الثقافي، إذ قلما نجد فيها عالماً أو مفكراً على مستوى عالمي في مجالات العطاء والإبداع. لقد تحولت هذه الجامعات إلى مؤسسات ضخمة لإنتاج ملايين الأميين في مجال الثقافة والمعرفة، ولا ريب أنّها تضخّ كثيرًا من سموم الجهل والجهالة والأمّيّة والتّجهيل في فضائنا الأكاديمي.

وممّا لا شك فيه أنَّ إعادة الاعتبار إلى الجامعة بوصفها مملكة العقل وحرم الضمير أمر لا يكون إلا بفصل السياسة عن الجامعة، وتحرير الجامعة من تغول السياسة، وصلاح الجامعة لا يكون إلا بصلاح الحريات الأكاديمية فيها واكتمالها. ولن يقوم للجامعات العربية قائمة، ولا للعقل الأكاديمي حضور، ما دامت الجامعات تخضع للوصاية السياسية. والأجدى، من أجل صلاح المجتمع، إخضاع السياسة للعقل الأكاديمي وللجامعات بوصفها حرم العقل والضمير، إذ لا صلاح في الجامعة، بوصفها مملكة العقل، بتغييب العقل نفسه واستحضار السياسة، فيجب ألا يكون هناك وجود في الجامعة إلا للعقل الفاعل النشط، العقل الذي يفعل ولا ينفعل، وهو عماد الحرية الأكاديمية، وركيزة الاستقلال الجامعي. فالجامعة المستقلة لا يمكن أنَّ تكون مستقلة ومسيسة في آن واحد، والعقل المسيّس عقل سلبي منفعل، عاجز عن التأسيس للحضارة وعاجز عن النهوض بالمعرفة والثقافة، وغير قادر على إضاءة منارات العلم والمعرفة بنور العلم والثقافة. وهذا يعني في النهاية أنَّ العقل المعرفي النقدي، هو الذي يجب أنَّ يسود في الجامعة كي تكون جامعة حقيقية، ولا يكون العقل سيدا إلاّ لنفسه كي يكون ملهما للحضارة. وعلينا - نحن الأكاديميين - أنَّ نتبنّى دائما الشعار التنويري القائل بأنَّ «لا سلطان على العقل في الجامعات والأكاديميات إلا العقل نفسه»، وما أبلغ ما قال أبو العلاء المعري في بيته:

يرتجي الناس أنَّ يقوم إمامٌ.... ناطقٌ في الكتيبةِ الخرساءِ

كذبَ الظنُّ لا إمامَ سوى العقل... مشيرًا في صبحهِ والمساءِ

هوامش الفصل الرابع:

- برنامج الأمم المتحدة (٢٠٠٣). تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٣، نحو إقامة مجتمع المعرفة، عمان: المكتب الإقليمي للدول العربية، المطبعة الوطنية، ٢٠٠٣.
- جزائري، محمد (٢٠٢٠). هل قاد التعليم المجتمع الخليجي أم العكس؟ ٢٤ جريدة الشرق الأوسط، الثلاثاء ٢٧ سبتمبر ٢٠٠٥ العدد ٩٨٠٠. شوهد بتاريخ ٨/ ٦/ ٢٠٢٠ في: http://bitly.ws/8IMb
- رضا، محمد جواد (١٩٩٨). الثقافة الثالثة: الجامعات العربية وتحدي العبور من برزخ الثقافتين، المستقبل العربي، العدد ٢٣٧، السنة ٢١، تشرين الثاني/ نوفمبر.
- السعيد، طلال (٢٠١٤). تسييس جامعة الكويت، السياسة الكويتية، الخميس ٤ ديسمبر / كانون الأول ٢٠١٤، العدد ١٦٥٦٦.
- السقاف، محمد علي (٢٠٢٠). الثورة الطلابية التي أطاحت الجنرال ديغول، الشرق الأوسط، العدد ١٥١٤١، ١٢ مايو ٢٠٢٠. http://bitly.ws/dSxe
- السيد، مصطفى كامل (٢٠١٩). حال جامعاتنا ومراكزنا البحثية، الشروق، ٢٧/ ١٠/ ٢٠١٩. https://www.shorouknews.com/columns/view.aspx?cdate=27102019&id=c30ff769-01e1-4835-93b6-22606f2b917a
- صالح، ياسين الحاج (٢٠٠٥). نحو جامعة متقدمة وديمقراطية: المسألة الجامعية وقضية الطلاب في سوريا، الحوار المتمدن-العدد: ١٣٤٢ - ٢٠٠٥/ ١٠/ ٩ - ١٠:١٨. http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=47485
- طلاس، مصطفى (١٩٩٠). مرآة حياتي - مذكرات وخواطر، دمشق دار طلاس.

ـ عباس، عبد الهادي (١٩٩٥). حقوق الإنسان، الجزء الأول، دمشق: دار الفاضل.

ـ عبد الوارث، محمود (٢٠١٦). قصة استبعاد طه حسين من جامعة القاهرة: اتهم بالطعن في الإسلام، المصري اليوم، نوفمبر ٢٧. ٢٠١٦
https://lite.almasryalyoum.com/extra/122282/

ـ العربية (٢٠١٩). مفاجآت: رئيس جامعة القاهرة يثير ضجة.. والبرادعي: صرح تعليمي أم سوق خضار؟ س.ن.ن. كوم، ١٩إبريل ٢٠١٩.
http://bitly.ws/e4oZ

ـ عمري، وسيم (٢٠٠٥). حقيقة المسيرة المؤيدة في سوريا اليوم، الحوار المتمدن – العدد: ١١٣٥ – ٢٠٠٥ / ٣ / ١٢.
https://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=33433

ـ فرجاني، نادر (١٩٩٨). مساهمة التعليم العالي في التنمية بالبلدان العربية، المستقبل العربي، العدد ٢٣٧، نوفمبر.

ـ الفكيكي، هاني (١٩٩٧). أوكار الهزيمة: تجربتي مع حزب البعث العراقي. بيروت: دار رياض الريس للكتب والنشر.

ـ كمال، مروان (٢٠١٢). تطوير الجامعات يبدأ من عدم تسييسها واستقلالية إدارتها وأمنها الجامعي، وكالة الوقائع الإخبارية، الأربعاء ٢٠١٢-٠٤-٢:
http://www.alwakaai.com

ـ الكواكبي، عبد الرحمن (٢٠١١). طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد، تقديم: أسعد السحمراني، بيروت: دار النفائس.

ـ لينش، سارة والسيد، ونادين (٢٠١٤). تعيين رؤساء الجامعات وعمداء الكليات بدلاً من انتخابهم في مصر، الفناد للإعلام، ٢٧/ ٦/ ٢٠١٤.
http://bitly.ws/dRiL

ـ ماركس، كارل (١٩٦٩). نقد الاقتصاد السياسي، ترجمة: دكتور راشد البراوي، ط أولى، ١٩٦٩، بيروت: دار النهضة العربية.

ـ المحمود، محمد علي (٢٠١٩). الجامعات في العالم العربي.. واقع مخز. كاتب سعودي، الفيصل العددان ٥٠٩-٥١٠- مارس ٢٠١٩، السنة ٤٢.

ـ النجار، باقر (٢٠٠٩). إصلاح التعليم الجامعي في الخليج العربي، آراء حول الخليج، العدد ٦٢ - نوفمبر ٢٠٠٩.

ـ الهايشة، محمود سلامة (٢٠١١). ملف فساد وإفساد أساتذة الجامعات المصرية وأبنائهم.. أنصاف الآلهة، ٢٨ أغسطس ٢٠١١.
https://kenanaonline.com/users/elhaisha/posts/309563

ـ وطفة، علي أسعد (٢٠١١). رأسمالية المدرسة في عالم متغير: الوظيفة الاستلابية للعنف الرمزي والمناهج الخفية، دمشق: اتحاد الكتاب العرب.

ـ وطفة، علي أسعد (٢٠٢١). الطغاة والثقافة: ما بين طغاتنا وطغاتهم! نقد وتنوير، ٦/ ٢٠٢١. https://tanwair.com/archives/11488

ـ رضا، محمد جواد (١٩٩٤). الجامعات العربية من الغربة إلى الاغتراب، المستقبل العربي، العدد ١٨٢، نيسان / أبريل (صص: ٤-٢٠).

ـ صبور، احمد (٢٠٠١). المعرفة والسلطة في المجتمع العربي: الأكاديميون العرب والسلطة، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.

ـ عبد الله، عبد الخالق (١٩٩٤). حالة جامعة الإمارات العربية المتحدة، ضمن الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي عقدها منتدى الفكر العربي، ٢٧-٢٨ سبتمبر أيلول عمان، ١٩٩٤، (صص ٩٣-١١٢) ص١٠٢.

ـ الخويلدي، ميرزا (٢٠١٣). خيانة المثقفين، الشرق الأوسط، الأحد ٢٢ رجب ١٤٣٤ هـ ٢ يونيو ٢٠١٣ العدد ١٢٦٠٥.
https://archive.aawsat.com/details.asp?section=19&article=730905&issueno=12605

- مصطفى، إسلام (٢٠١٩). «٥» وقائع تفضح «مافيا» السرقات العلمية في الجامعات (تحقيق)، جريدة النبأ، الأحد ٢٠ أكتوبر٢٠١٩.
https://www.elnabaa.net/788902

- محرر مجلة جهينة (٢٠٢١). الوطن ورموزه، مجلة جهينة، شوهد في ٥/ ٦/ ٢٠٢١.
https://magazine.jouhina.com/print.php?id=3607

- العيسى، شملان (٢٠١٤). خطورة تسييس التعليم، العربية، / ٤/ ٢٠١٤.
http://bitly.ws/dQgW

- برقاوي، أحمد (٢٠١٦). قول في معنى الجامعة، الجديد، ١/ ١١/ ٢٠١٦.
http://bitly.ws/dr99

- أبو السعود، محمد وكامل، محمد (٢٠١٠). أساتذة «٩ مارس» يتظاهرون ضد اعتداءات الأمن على الطلاب.. ويتهمون رؤساء الجامعات بـ«التآمر»، المصري اليوم، ٢٣/ ٤/ ٢٠١٠.
https://www.almasryalyoum.com/news/details/1868928

- محرر البوابة (٢٠١٩). حدث في مثل هذا اليوم.. ١٩٣٢ البوابة، ٩ مارس ٢٠١٩.
https://www.albawabhnews.com/3513290

- أبو غازي، عماد (٢٠١٢). هل غيرت الجامعة المجتمع؟، الشروق، ١١ مارس ٢٠١٢. http://bitly.ws/fHkn

- علي، سعيد إسماعيل (٢٠٢١). تسييس الجامعة! الأهرام، ٧/ ٦/ ٢٠٢١.
https://gate.ahram.org.eg/daily/News/207133.aspx

- korlansky . Mark(1968). The year that rocked the world. - NEW York: ballantine books. 2004.

الفصل الخامس

ما بين الحريات الأكاديمية والاستبداد الأكاديمي:
دور الاستبداد الجامعي في ترسيخ الأميَّة الأكاديمية

«كلُّ ما هو عظيمٌ ومُلهِم صنعه إنسانٌ عَمِل بحرية»

آينشتاين

١ـ مقدمة:

في ضوء هذه الومضة الفكرية المقتبسة من آينشتاين، يمكننا القول: بأنه لا يمكن للجامعة أنَّ تحقق سيادة العقل والمعرفة في وطنها، خارج الفضاء الأرحب للحريات الأكاديمية، وهي لن تستطيع أنَّ تؤسّس للتنوير في مجتمعها إلا في أحضان الفضاءات الإنسانية المتدفقة بمعاني الحرية، والفياضة بأعمق دلالات القيم الأخلاقية. فالجامعات ليست مصنعا للشهادات، أو مركزا للتلقين القائم على الجمود والتصلب الذّهني، بل هي البوتقة الإنسانية الخلاقة التي يتشكل فيها العقل معرفيا، وتنمو فيها الحقيقية ثقافيا، وتزدهر فيها الحرّيّة فضاءً إنسانياً. وإننا لعلى يقين أنَّ نجاح الوظيفة التنويرية والعلمية للجامعة يتوقف على مدى نجاحها في إرساء الحريات الأكاديمية، وتأصيلها، كتقليد جامعي راسخ في العقول، غائر في الوجدان الأكاديميّ لطلبة المعرفة ومريديها من أساتذة وأكاديميين، وهكذا تكون الجامعات الخلاقة أو لا تكون.

وفي المقابل، فإنَّ الجهل يترعرع في ربوع العبودية، في حين تنمو المعرفة في مرابع الحرّيّة، ويُبنى على ذلك عمق الصّلة بين الحرّيّة والثقافة، ويتأكّد التلازم الجوهري بينهما حضورا وغيابا. وتأخذنا هذه العلاقة الصميمية بين الفكر والحرّيّة إلى حقل الفكر الحرّ. واستنادا إلى مبدأ القياس المنطقي يجوز القول إنّه لا يمكن أنَّ نقع على وميض التنوير في مستنقع التسلّط والإكراه، ولا يمكن للثقافة الحقيقية أنَّ تزدهر إلاّ في ظل الحرّيّة التي تشكل أوكسجين الفكر، ورئة

الثقافة، ووجدان العلم، وإكسير المعرفة والحياة. ودعنا نقُلْ ضمن هذه المقايسة المنطقية أيضا: إنه لا جهل مع الحرّيّة، ولا معرفة حرّة مع الجهل، فالمعرفة تحتاج إلى أوكسجين الحرّيّة لتنمو وتزدهر، وهي على خلاف ذلك تذوي وتموت في ظلال التسلّط والإكراه والشموليّة.

وقد خبرت الإنسانية هذه الحقيقة، لا من خلال تاريخها الحضاري المديد فحسب، بل كذلك على المستويات الفردية على وجه العموم. فالحضارات تتقدّم وتزدهر في ظل الحريات، وفي المناخ الديمقراطي الذي يسودها، وتتراجع هذه الحضارات بقدر تراجعها في درجات الحرّيّة. فكل حضارة تكون على مقدار الحريات المتاحة في جنباتها، وهكذا يتّضح الترابط الأبدي بين الحرّيّة والتقدّم من جهة، وبين الاستبداد والتخلف من جهة أخرى. وقد أدرك حكماء الفكر وجهابذة العقل هذه الحقيقة، فآمنوا إيمانا قطعيا بأنّ العقل لا يزدهر إلا بالحرّيّة، كما أنّ الحرّيّة لا تزدهر إلا بالعقل والعقلانية. ولا بد لهذا الترابط بين الحدّين أنّ يكون قويا محكما، في مستوى الفرد كما هو الحال في مستوى المجتمع والجماعة. فالعقل الفردي يزدهر في أجواء الحرّيّة، كما يزدهر العقل الجمعي في جنباتها، ويجمد حتى الموت في أجواء القهر والاستبداد، وكلما ارتفع منسوب الاستبداد انخفض منسوب العقل والعقلانية، والعكس بالعكس، إذ إنه كلما ارتفع منسوب الحرّيّة ارتفع منسوب المعرفة، والمعرفة النقدية على وجه الخصوص والتّحديد.

تناولنا في الفصل الرابع «تسييس الجامعات» ودور الاستبداد السياسي في تخريب الجامعات من الخارج. وقمنا بتحليل أبعاد هذه الظّاهرة وحللنا مستوياتها، وتأثيراتها السلبيّة في تحصيل المعرفة وعرقلة تنمية الثقافة. وفي هذا الفصل سنعالج الاستبداد الجامعي الداخلي الذي ينبع من الدّاخل بعد أنّ يفعل الخارج فعله في تدمير العقل والعقلانية في داخل الجامعة وفي خارجها ضمن ديالكتيك العلاقة بين الداخل والخارج.

وكان ممّا شدّدنا عليه في الفصل السابق أنَّ الاستبداد السياسيّ الخارجي يقضّ مضاجع الحريات الأكاديمية ويدمّر أركانها، ويؤدي في النهاية إلى إلغائها،

تاركا آثاره الوخيمة في مستوى التأهيل الإنساني والأخلاقي لمنتسبي الجامعات والأكاديميات العلمية، طلبة وأساتذة وموظفين. وإذا كنا قد أدركنا الصورة التفاعلية بين السّياسة والجامعة، فمن الضرورة بمكان أنَّ ندرك الكيفيات والأواليات التي يؤثّر فيها الاستبداد الداخلي في هذه الجامعات، ولاسيَّما في مجال التربية والتّعليم والإعداد الثقافي للطلبة والمعلمين وأساتذة الجامعات على السّواء.

وسنحاول في هذا الفصل معالجة مفهوم الحريات الأكاديمية في غيابه وحضوره في الجامعات العربية. وسنعمل على تفكيك مختلف جوانب هذه القضية على المستويين: النّظري والإجرائي الأمبيريقي، وذلك ضمن محاولة استقصاء موضوعية لتأثير الحريات الأكاديمية غيابا أو حضورا في الوعي الثقافي والفكري لطلبة الجامعات العربية وأساتذتها. وسننطلق من الفرضية التي نرى بموجبها أنّ غياب الحريات الأكاديمية يؤدي بالضرورة إلى غياب العقلانية وارتفاع منسوب الأميَّة الأكاديمية لدى الطلبة وأساتذة الجامعة على حدّ سواء.

وكم هو ملحّ بالنسبة إلينا الانطلاق منهجيا في هذه المقدمة من الرؤية النقدية للمفكر الفرنسي جاك دريدا (Jacques Derrida. 1930-2004) التي رسمها ورسّخها في كتابه المعروف (الجامعة بلا شرط) (L'Université sans condition) (Derrida. 2001).

يتحدّث دريدا في هذا الكتاب عن حريَّة الجامعة من جهة، وعن التفكيكيَّة، كضامنة لتلك الحرّيّة من جهة أخرى، فعلى الجامعة، في رأيه، أنَّ ترفض كلّ أشكال السُّلطة، لأنَّ المعرفة تشكّل السّلطة العليا وذلك بالمعنى الذي ذهب إليه الفكر النقدي الكانطي القائل بأنه «لا سلطان على العقل إلا العقل نفسه». يرى دريدا أنَّ الجامعة تمتلك حقّ الدفاع عن نفسها ضدّ كل أشكال السُّلطة التي تهدّد القيم الحرة في داخلها وخارجها، ويجّب على الجامعة في هذا السياق، أنَّ تكرس قوتها في عملية الدفاع تلك، وأن تخوض المعارك الفكرية

للـذود عـن حيـاض الحرّيّـة والمعرفـة الحـرّة (Derrida . 2001). ويحـدّد دريـدا مفهـوم «الجامعـة دون شرط «بأنـه المطالبـة» بـأنَّ تكـون هـذه المؤسسـة الجامعيـة فضـاءً للمقاومـة النقديـة والممارسـة التفكيكيـة لـكل سـلطات الهيمنـة الدوغماتيـة المتصلبـة (محـرر ريفيـو، ٢٠٢١).

ومّما لا شـك فيه أنّ دريدا يعطي للجامعة دورا مركزيا في ترسـيخ مفاهيم الحرّيّة والتقـدّم، ويراهـا قـادرة بـما تمتلـك مـن عبقريـة السّـؤال عـلى أنَّ تعـارض مختلف السـلطات، مثل: «السـلطة السياسية للدولة، والسـلطة الاقتصادية المتمثلة في تمركز الرسـاميل وفي الاحتـكار المـالي، والسـلطات الإعلاميـة والإيديولوجيـة والثقافيـة، أي جميـع السـلطات التـي تحـدّ من الممارسـة الديمقراطيـة» (ريفيـو، ٢٠١١). ويقدم دريـدا، في سـياق تناولـه للمسـألة الجامعية، وصفا للجامعة بـدون شرط قائلا: «إنها تتلخـص في الحـق المبدئـي في قـول كل شيء، عـن أي شيء، في أي وقـت، وفي أي مـكان، ولـو عـلى مسـتوى التخيل وتجريـب المعرفة وأيضـا في قول ذلـك علانية وفي نـشره» (دريـدا، ٢٠١٣، ١٠٧). ومـن الطبيعـي أنَّ يميّـز دريـدا بين الجامعـة المنتجة للفكـر والثقافـة، ومؤسّسـات البحـث غـير الجامعيـة التـي تخـدم غايـات ومصالـح اقتصاديـة وسياسـية متنوعـة، «ذلـك أنّ الجامعـة لا تقبـل بـأنَّ توضـع أمامها شروط معينـة، وهـو مـا يفسر تعرضهـا للهجـوم مـن طـرف الهيئـات السياسـية وخصوصا مـن طـرف المؤسسـات الاقتصاديـة والماليـة التـي تريـد احتضانهـا مـن أجـل تدعيـم مصالحهـا الصناعيـة والتجاريـة. وهذا هو الرهان السـياسي والاقتصادي في البلدان المتقدمـة، وعلى رأسـها الولايـات المتحـدة الأمريكية»(دريـدا، ٢٠١٣، ١٠٧).

لا شـكّ أنّ دريـدا يتحـدث عـن الجامعـات الغربيـة العريقـة التـي ترسّـخت فيها التقاليـد الجامعيـة الكـبرى، وتأصلـت فيهـا الحريـات الأكاديميـة ضمـن سـياق تاريخـيّ بعيـد المـدى. وقـد تكـون هـذه الصـورة مثاليـة جـداً بالنسـبة إلى جامعاتنـا المحكومـة بحديـد السياسـة، ونـيران الطغـاة الذيـن حوّلـوا جامعاتنا إلى مسـتنقعات مـن التسـلّط والاسـتبداد. ونعتقـد، في هذا السّـياق، أنّ هذه الصورة هـي التي يجب أنَّ تكـون عـلى صـورة المبـدأ الكانطـي الـذي يقـول: «أعمـل وكأن الـشيء الـذي لا

يمكن أنَّ يكون يجب أنَّ يكون»، وعملا بهذا الشّعار الكانطي يجب أنَّ نعمل على المطالبة بالحرّيّة لجامعاتنا، وعلى المطالبة أيضًا باستقلالها عن كلّ السلطات السياسية والاقتصادية لتمارس دورها الحيوي في بناء العلم وترسيخ المعرفة؟ (دريدا، ٢٠١٣، ١٠٧).

فالحرّيات الأكاديمية في نهاية المطاف ليست ترفا زائفا، بل هي قضية وجودية بالنسبة للجامعات والمجتمعات الإنسانية، وينتج عن ذلك أنَّ العمل على تحقيقها يشكل ضرورة حضارية وحتمية تاريخية. وفيما يلي سنقوم بتحليل أسس الحرّية الأكاديميّة، وتفكيك الظواهر المتعلقة بها ضمن السياق الحضاري والاجتماعي القائم في مجتمعاتنا. وإذا كانت هذه هي الصورة النموذجية للجامعات التنويرية الناهضة بمجتمعاتها والساعية إلى تحقيق النهضة الحضارية الشاملة في أوطانها، فما هي الصورة التي تأخذها جامعاتنا اليوم مقارنة بتلك الصّورة الخلاّقة للجامعات العريقة؟

٢ - إشكالية الحريات الأكاديمية:

يطرح التفكير في واقع الحريات الأكاديمية في الجامعات العربية منظومة معقدة من القضايا والإشكاليات التي تأخذ طابع التنوّع بأبعادها الفكرية والاجتماعية. ففي أحضان الجامعات نمت الحركات الديمقراطية، وتفتّق العقل البشري عن طاقاته الإبداعية في مختلف الميادين والاتّجاهات. وهذا هو المنطلق الذي دفع عددا كبيرا من الباحثين والمفكرين إلى الاعتقاد أنَّ **مستوى تطور مجتمع ما، مرهون إلى حد كبير بمستوى تطور جامعاته، وأن مستوى تطور الجامعات هذا، رهين بمستوى تطور الحريات الأكاديمية في داخلها، ومدى تدرّجها في سلم الاستقلال عن الأنظمة السّياسية الحاكمة.**

فالجامعات، كانت ومازالت تشكل معقلا للفكر الحرّ، ومنطلقا للتّجديد والابتكار في مختلف ميادين الحياة. وقد ارتبط تاريخ هذه الجامعات بتاريخ نماء

الفكـر الديمقراطـي بـكلّ مـا ينطـوي عليـه هـذا الفكـر مـن أصالـة وقيمـة إنسـانية. وممّا لا ريـب فيـه أنَّ الجامعـات كانت عـبر تاريخهـا الطويل موطنا للحريـة وحاضنا للحريـات الأكاديمية والقيـم العلميـة الديمقراطيـة، وكانـت، وفقـا لهـذه الصورة، مصـدر إشـعاع حضـاري، يومـض بالخلق، ويتفـرّد بالابتـكار والتجديد، ويؤسّـس لقيـم الحرّيّـة والديمقراطيـة في البيئـة الاجتماعيـة الحاضنة لهذه الجامعـات. وإذا كان نـماء الفكـر الديمقراطـي رهينـا بتطـوّر الأبعـاد الديمقراطيـة للحيـاة الاجتماعيـة، بصـورة عامـة، فـإنَّ **الجامعـات، كانـت، ومـا تـزال، تشـكل الحلقـات الأكثـر أهميـة وخصوصيـة في عمليـة هـذا النـماء، فالعلـم لا ينمـو إلا في أجـواء الحرّيّـة الحاضنـة للإبـداع والابتـكار**، عـلى عكـس الجهـل الـذي يختنـق فيهـا. ومـن هنـا فـإنَّ الجامعة، كمؤسسـة علميـة، لا يمكنهـا أنَّ تؤدّي دورها التاريخـي، إلا في أجواء الحرّيّة والقيم الديمقراطيـة. فالجامعـة، كـما يشـهد تاريخهـا الطويـل، كانـت اللوحـة التـي ترتسـم فيهـا أبجديـات الإبـداع وملامـح الحرّيّـة في المجتمـع الـذي يحتضنها، ويتأسّـس على ذلـك، بالـضرورة، **أنّ الفكـر الديمقراطـي بكل مـا ينطوي عليه من قيـم وعطاءات، يجـد نفسـه في أحضـان المؤسّسـات الأكاديميـة العليـا أولا**، ومـن ثـم تبـدأ دورتـه الاجتماعيّـة ليأخـذ أبعـاده في جميـع مجـالات الحيـاة الاجتماعيـة بمختلـف مؤسسـاتها وحلقاتهـا ثانيا.

والجامعـة في هـذا السـياق، كـما تؤكّـد أدبيـات علـم الاجتـماع، لا يمكنهـا أنَّ تكـون مؤسسـة علميـة مـا لم تكـن مؤسّسـة ديمقراطيـة حـرّة، ولا يمكنهـا أنَّ تمارس دورا اجتماعيـا حضاريـا مـا لم تـؤدّ وظيفتهـا العلميـة والديمقراطيـة. وهـذه الرّؤيـة الموضوعيـة لـدور الجامعـة ووظائفهـا التـي تتمثّـل في العلـم والديمقراطيـة تطـرح قضيـة إشـكالية معـاصرة تتعلّـق بـدور الجامعـة ووظيفتهـا.

فالجامعـة نسـيج مـن العلاقـات الاجتماعيـة والثقافيـة المتشـابكة بـين مختلـف مكوناتهـا، والعلاقـات الاجتماعيـة مـن حيـث طبيعتهـا يمكـن أنَّ تأخـذ اتّجاهـين مختلفـين؛ فهـي إمـا أنَّ تكـون علاقـات عموديـة، وإمـا أنَّ تكـون علاقـات أفقيـة. وبعبـارة أخـرى، إمـا أنَّ تأخـذ هـذه العلاقـات اتجاهـا يتميـز بالمرونـة والانفتـاح أو

أنَّ تتّخذ طابعا يتّصف بالتصلب والانغلاق. وهذا يعني أنّ هذه العلاقات قد تأخذ صورة علاقات ديمقراطية أو علاقات تسلّط سمتاها التصلّب والجمود. **ويتأسس على ذلك أنَّ غياب العلاقات الديمقراطية في الجامعة يفسح المجال لنماء علاقات القهر والاستبداد والفساد والتخلف الذهني وانتشار الأميَّة الثقافية والأكاديمية.** وعلى خلاف ذلك فإنَّ غياب علاقات التسلّط والإكراه يعني بالضرورة حضور القيم الديمقراطية في الجامعة.

إن دراسة أبعاد الحياة الديمقراطية والحريات الأكاديمية الجامعية وتقصّيها يشكّلان معا منطلقا حيويا للتعرّف إلى الروح الداخلية للجامعة. **فالأداء الديمقراطي للجامعة يشكل في نهاية الأمر الدورة الدموية للحياة في الجامعة، كما يمثّل في الوقت نفسه صورة مصغرة للحياة الديمقراطية في المجتمع بصورة عامة، وذلك انطلاقا من أهمية العلاقات الوشيجة بين الجامعة والمجتمع، فالمجتمع يشكل الإطار العام لدورة الحياة الجامعية، وهي تمثل الصورة المستقبلية التي سيكون عليها هذا المجتمع في معارج نمائه وتطوره الداخلي.**

وإذا كانت الجامعات الغربية قد أدّت دورها، وتكونت لديها تقاليد علمية وديمقراطية راسخة، فإنَّ الجامعات العربية مدعوّة إلى أداء دور تاريخي بالغ الأهمية والخطورة في **مجتمعات مازالت تسودها قيم التعصّب والقبلية والعشائرية والطائفية، وتنخر عظام وجودها الاجتماعي.**

إنّ القيم السّابقة لوجود المجتمع المدني، والمناهضة له، تستشري في أوصال الثقافة العربية، وهو ما يفرض على الجامعة أنَّ تؤدّي دورا حضاريا بالغ الأهمية. وفي هذه الدائرة تبرز **خطورة الوظيفة الديمقراطية للجامعة، وتتأكّد ضرورتها التاريخية، ومن هذا المنطلق أيضًا تتأتّى أهمية الدراسة الحالية التي تحاول أنَّ تستجلي معالم هذه الوظيفة الديمقراطية في التعليم الجامعي العربي بصورة عامة، ومدى تأثير ذلك في بناء الوعي الأكاديمي، أو في انتشار المظاهر السلبية المتمثلة في الأميَّة الأكاديمية والثقافية.**

وسعيا نحو هذا الهدف تأتي هذه الدراسة الراصدة للأداء الديمقراطي الدّاخلي للجامعات العربية لتستجوب مجموعة من الرؤى المنهجيّة ومنظومة من التّساؤلات العلمية حول دور الجامعات وأدائها وفعالياتها الديمقراطية، ومدى تأثير ذلك في الوعي الأكاديمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية..

ونحن، في مساعينا هذه نحو تقديم صورة علمية لواقع التفاعلات والفعاليات الديمقراطية في الجامعات العربية، نريد أنّ نحدد وقع الأدوار الجديدة التي يمكن أنّ تؤديها هذه الجامعات في خدمة قضايا الحق والعدالة وكرامة الإنسان عموما، وهي قضايا تصبّ في صلب النّماء الحضاري للمجتمعات العربية المعاصرة.

٣ـ في مفهوم الحرّيّة الأكاديمية:

تشكل الحرّيّة منطلقا حيويا لوجود الإنسان، وغاية من غاياته السامية وقيمة من قيمه العليا. وإذا كانت الحرّيّة تشكل المنطلق العام لوجود الإنسان الحرّ، فإنّ حرية الكلمة تشكّل جوهر كل حرية إنسانية أصيلة. ويعبر ديموستين عن هذه الحقيقة بقوله: إنّ **أفظع كارثة تحل بالشعب هي حرمانه حرية الكلمة (ريفيو، ٢٠٢١)**. وهذا يعني أنّ حرمان الشعب من حرية الكلمة هو الصورة الأولى لحرمانه من حق الحرّيّة. لذلك فإنّ حقّ الإنسان في حرية الكلمة والتعبير قد نال اعتراف كثير من المجتمعات الإنسانية في مختلف العصور، **وشكل غاية كل حق إنساني وجوهره**. فلا عجب، والحالة تلك، أنّ يقرّر قانون كازاخ في إقليم السّهوب: **أنه يجوز لك أنّ تقطع رأس الإنسان، ولكن لا يجوز لك أنّ تقطع لسانه (بشير، ١٩٩٤، ١٤)**. ذلك أنّ حرية الكلمة هي المدخل الرّئيس إلى مختلف الحريات، وهي البوابة الأساسية إلى منظومة الحقوق الإنسانية.

لقد شغلت قضية الحريات الأكاديمية علماء الاجتماع الرواد المؤسّسين منهم والمحدثين، من ذلك أنّ مشكلة الحرّيّة الأكاديمية Academic Free-dom هي من القضايا الأساسية التي عالجها ماكس فيبر (Max Weber)

بمزيد من الاهتمام، حيث يعتقد أنّ مختلف المشكلات والقضايا الجامعية ترتبط بها جوهريا. وهذا يعني أنَّ الحرّيّة الأكاديمية تشكل عمق الحياة الجامعية وجوهرها بكل ما تنطوي عليه هذه الحياة وهذه الوظائف من اعتبارات اجتماعية وإنسانية وقيمية (عبد الرحمن، ١٩٩١، ١٠١). وقد وصف فيبر طبيعة الحياة الأكاديمية «بأنها تعكس جوهر المشكلة الثقافية والفكرية التي توضح العلاقة بين النظام التعليمي في ألمانيا وخاصة نظام التعليم الجامعي» (عبد الرحمن، ١٩٩١، ١٠٤).

ويعدّ مفهوم الحرّيّة الأكاديمية من المفاهيم الإشكالية التي تنطوي على نسق معقّد من الأفكار والاتجاهات المختلفة. ويتجسّد البعد الإشكالي لهذا المفهوم فيما وصل إليه رؤساء خمس وعشرين جامعة أمريكية في اجتماعهم الشهير في فبراير عام ١٩٥٣ لمناقشة الحرّيّة الأكاديمية، إذ حسبما تقول شريكر: «**كانوا كلما أمعنوا في مناقشة المسألة، ازدادت غموضا**» (السيد، ١٩٩٤، ٩٣).

وأيّا ما كان هذا التنوع في دلالات المفهوم، فإنّه يوجد إجماع على أنَّ مفهوم الحرّيّة الأكاديمية بمعنى حرية التّعليم والتعلّم، كان قد انطلق من ألمانيا، في لحظة إنشاء جامعة برلين عام ١٨١٠، بإشراف الفيلسوف الألماني الشهير يوهان غوتليب فيخته Fichte Gottlieb Johan، ومن ثم شهد هذا المفهوم نماءه وتطوّره في ظل الجامعات الأمريكية وفي أروقتها (محافظة، ١٩٩٤، ٢٤).

ومن المعروف أنَّ مفهوم الحريات الأكاديمية نما ونشأ قديما في أحضان الجامعات الغربية في العصور الوسطى. وكان هذا المفهوم يشير إلى أمرين، هما: اعتراف السلطة الدينية أو المدنية بالاستقلال الذاتي للجامعة، وبالحقوق الخاصة والامتيازات التي يتمتع بها الأساتذة والطلبة في الجامعة، مثل: حرية السفر، والتنقل الآمن، ومحاكمة الخارجين على قوانين الجامعة وأنظمتها، وحق الجامعة في وقف التدريس فيها أو نقل مكانها عند تعرضها للخطر إلخ... وقد شملت هذه الحقوق إعفاء ممتلكات الأساتذة والطلبة من الضرائب ومن

الخدمة العسكرية. وبموجب هذا الاستقلال تمتّعت الجامعة بحرية تنظيم إدارتها الذاتية فيما يتعلق بكلياتها وإداراتها وتحديد شروط العضوية في هيئتها التدريسية. وكانت المراسيم البابوية والمواثيق الملكية في أوروبا تؤكّد هذا الاستقلال الذاتي للجامعات التابعة للكنائس والأديرة والممالك (محافظة، ١٩٩٤، ٢٤).

ولم يقف استحقاق الحرّيّة الأكاديمية عند الأساتذة فحسب، بل شمل المجتمع والطلبة أيضا، وشملت تلك الحقوق الحصول على التعليم الذي يناسبهم، والتعبير عن آرائهم ومعتقداتهم دون ضغوط أو إكراهات خارجية. ويركز التراث الجامعي الألماني على ازدواجية مفهوم الحرّيّة الأكاديمية، **فهناك الحرّيّة التي تخص الأساتذة ويعكس ما يسمى بحرية التعليم**، والآخر يخصّ الطلبة ويسمّى حرّية التعلّم. وتؤكد المقولات الألمانية في هذا السياق على أهمية حرية التعلم عند الطلبة، وعلى أنَّ هذه الحرّيّة لا يمكن أنَّ تتحقق إلا من خلال حرية التعليم أي حرية أساتذة الجامعة. وهذا يعني أنَّ حرية الطالب رهينة بحرية الأستاذ في التعليم؛ فحرية التعلم تعني حقوق الطالب في الالتحاق بالجامعة، وحرية اختيار الفروع التي يرغب فيها، وهو المطلب الأول، أما المطلب الثاني فهو حرية الطلبة في الاعتراض والمناقشة والخروج على آراء الغير (قاسم، ١٩٩٥، ٨٦).

ويُعدّ جارلس إيليوت C.W. ELIOT من أبرز من نادى بالحرّيّة الأكاديمية للطلبة، وهو الأستاذ الجامعي الذي تولى رئاسة جامعة هارفارد أربعين عاما من (١٩٠٩-١٨٦٩)، إذ كان يؤكّد باستمرار ضرورة أنَّ يحظى الطالب بحريته الأكاديمية في التعليم والبحث، وأن يكون له الحقّ في اختيار المنهج والأستاذ المعلّم (والطريقة التي يتعلم بها (رضا، ١٩٨٤، ١٠٩). **وقد أخذ كثير من أساتذة الجامعات الغربية، فيما بعد، ينادون بالحرّيّة الأكاديمية للجامعة التي تشمل حرية الأساتذة والطلبة على حدّ سواء، وقد أتاحت هذه الحريات للطلبة** ممارسة حرياتهم الأكاديمية ولاسيَّما في مجال الاختيار الحر للمقررات

الجامعية التي يسمح فيها للطلبة باختيار المواد والمقررات التي يرغبون بدراستها (علي، ١٩٩٤، ١٠).

والجدير بالملاحظة أنّ الاتّجاه الأمريكي حول مفهوم الحرّيّة الأكاديمية هو الذي ساد منذ أوائل القرن الحالي. وهو الاتّجاه الذي أقرّته الجمعية الأمريكية لأساتذة الجامعة في عام ١٩١٥، وينصّ هذا التوجّه على أنه لا يمكن للجامعة أنَّ تضع أية تقييدات أو موانع أو ضوابط على حرية الأستاذ الجامعي ... كما لا يحقّ لها أنَّ تحدّده بأية حدود تحول بينه وبين نشر نتائج بحثه العلميّ داخل الصفوف أو المحاضرات العامة أو من خلال النشر في المطبوعات خارج الجامعة، إلا في تلك الحالات التي تقتضيها ضرورات تكييف التعليم لحاجات الطلبة الناشئين قليلي الخبرة الذين لم يستكملوا من أسباب الرشد ما يضمن الاطمئنان إلى حسن أحكامها وصوابها (علي،٦،١٩٩٤). ويتضمن هذا الاتجاه قضايا مهمة تتمثّل في الآتي (علي، ١٩٩٤، ٦):

- يجب ألا تحول الجامعة بين الأستاذ وبين ممارسة حقّه في التعليم وفي البحث وفي النشر.
- لا بد أنَّ يرتبط واجب الالتزام لدى الأستاذ بالامتناع عن استغلال حريته من أجل سوء تعليم الطلبة الذين يتميزون بقلة الخبرة، وضعف النّضج.
- يجب على الأستاذ أنَّ يمارس حريته الأكاديمية في مجال اختصاصه وألاّ يتعداه إلى المجالات الأخرى. إذ لا يمكن للطبيب أنَّ يفتي في قضايا هندسيّة! (علي، ١٩٩٤، ٧).

ويمكن التمييز في هذا السياق بين ثلاثة جوانب أساسية في منظومة الحريات الأكاديمية: ينحو الأول إلى التعبير عن حرية العلم والبحث العلمي. ويتمثل الثاني في حرية الأفراد المشتغلين بالعلم والبحث العلمي، ويشمل حقوق وواجبات مهنة العمل الأكاديمي. أما الجانب الثالث فيشير إلى الحرّيّة الداخلية للجامعات والمؤسسات الجامعية العليا (عبد الله، ١٩٩٤، ٩٧).

وفي هـذا السـياق تجـدر الإشـارة إلى التعريـف الإجرائـي الـذي أبدعـه جـون ديكنسـون (John Dickinson) للحريـة الأكاديميـة، إذ يـرى أنَّ الحرّيّـة الأكاديميـة تتكـون مـن أربعـة عنـاصر يمكـن قياسـها والتأكـد مـن تحققهـا عـلى أرض الواقـع. وهـذه العنـاصر هـي:

- الاسـتقلال الداخلي للمؤسسـات الجامعيـة والبحثيـة: فالاسـتقلالية الداخليـة للجامعـة هـي العنـصر الأول مـن عنـاصر الحرّيّـة الأكاديميـة.
- تنوّع وتعـدّد مصـادر تمويل الجامعات بما في ذلك تعدد تمويل البحوث الأساسـية والتطبيقية.
- التأكيد على الأمن الوظيفي للباحثين والأكاديميين.
- وجـود هيئـة أو جمعيـة مهنيـة تتـولى تمثيـل الباحثـين والأكاديميـين وتدافـع عـن مصالحهـم بصـورة فرديـة أو جماعيـة (ديكنسـون، ١٩٨٧، ١٨٩).

وإذا كانـت الحرّيّـة الأكاديمية تعني صورة من صـور الحرّيّة الفكرية، وإذا كانت أيضًـا تنطـوي عـلى رفـض لـكل أشـكال الإكـراه والتقييـد عـلى البحـث والتدريـس داخـل المؤسسـات الجامعيـة والعلميـة والبحثية، «**فـإن هدفها الأعم [هـو] الارتقاء بواقـع العطـاء العلمي وإزالـة كافـة أشكال المعوقات التي تحـدّ من النشـاط العلمي والبحثي الحـر، تأكيـدا عـلى أهمية انتشـار العلـم والتفكـير العلمـي وتغلغلهـما في الحيـاة**» (عبـد الله، ١٩٩٤، ٩٥).

ويؤكّـد أغلـب الباحثـين المشـتغلين بقضايـا الحرّيّـة الأكاديميـة أنّ مفهـوم الحرّيّة الأكاديميـة يرتبـط ارتباطـا وثيقـا بالحرّيـات السياسـية السـائدة في المجتمـع ويرتهـن بهـا. **فالحرّيّـة الأكاديميـة، كـما يعتقـد أغلـب المفكريـن، شـديدة الارتبـاط بالبيئـة الاجتماعيـة والسياسـية التـي تحدد مستوى تطور هـذه الحرّيّة وطابعهـا.** «فالمعطيات والظـروف الاجتماعيـة والسياسـية هـي التـي تتحكـم في وجـود أو غيـاب الحرّيّـة الأكاديميـة والأشـكال الأخـرى مـن الحريـات والحقـوق، خاصـة في مجـال التطبيـق

والممارسة»(عبد الله، ١٩٩٤، ٩٥). ويمكن في هذا السياق تحديد **مظاهر الحرّيّة الأكاديمية في عدد** من الجوانب الإجرائية وهي(علي، ١٩٩٤، ٢٤):

١- اختيار الإداريين الأكاديميين في الجامعة وفي مختلف كلياتها وأقسامها.

٢- اختيار أعضاء هيئة التدريس.

٣- اختيار الطلبة.

٤- اختيار المقرّرات ونظام التقويم.

٥- المشاركة في وضع اللوائح المنظمة للعمل الجامعي.

٦- حرية التعبير عن الرأي في القضايا المجتمعية العامّة.

ولئن كان بعض الباحثين يؤكّدون، في مجرى الحديث عن الحريات الأكاديمية في الجامعة والمؤسسات العلمية، على **استحضار هذا المفهوم ضمن ثنائيّة المسؤولية والالتزام** إلى حدّ يكاد يفقد فيه مفهوم الحرّيّة الأكاديمية معناه وجوهره الحقيقي. فإنَّ كثيرًا من الباحثين والمفكرين يشدّدون، في المقابل، على ثانوية القيد والالتزام تأكيدا منهم على جوهر وأهمية المفهوم وحرصا على معانيه التاريخية. ومن هذا المنطلق يقول عبد الخالق عبد الله: «إن الإقرار بمبدأ المسؤولية والالتزام في مجال العمل العلمي والأكاديمي لا يعني مطلقا **التسليم بالقيود على الحريات الأكاديمية، فالحريات الأكاديمية تظل هي القاعدة، أما القيود، بما في ذلك القيود الذاتية والداخلية، فهي باستمرار الاستثناء**، بل إنَّ الحرّيّة الأكاديمية ليست سوى السعي من أجل التقليل إلى أقصى حد من القيود المفروضة على نشاط الأكاديميين والباحثين والمشتغلين بالعلم»(عبد الله، ١٩٩٤، ٩٦).

إن الحرّيّة الأكاديمية، مهما تباينت الآراء حول تحديد مفهومها وأبعادها، تقوم على سلطان العلم ولا تُبرّر، أي الحرّيّة، إلاّ به وفي حدوده، بحيث إنّ كلّ تحوّل في طبيعة هذا السّلطان يؤول إلى زيغ عن الحرّيّة الأكاديمية وانقلاب عليها، فينزلق بها إلى مستوى التغييرات التي تجعلها تسخّر لخدمة التصورات الأيديولوجية والمصالح الفئوية والحزبية(عمر، ١٩٩٤، ٥٦).

لقد أصبحت الحرّيّة الأكاديمية، بوصفها المنطلق الحقيقي لاكتشاف الحقيقة العلمية والسعي إلى تطوير الفكر التنويريّ الحر، مسلّمة من المسلّمات الحياتية والفكرية في المجتمعات الغربية، وفي أكثر بلدان العالم المتحضر، وهي قضية تجاوزت حدود الاختلاف والجدل في هذه البلدان.

لكن هذا المفهوم مازال **يصارع آلام ولادة مريرة في أغلب البلدان العربية. فالأنظمة السياسية ترفض مضامين هذا المفهوم، وتصنّفه ضمن المفاهيم الخطرة التي يجب أنَّ تحارب.** وبعض المفكرين العرب يخوضون غمار تجربة شاقة ومريرة لتأكيد الحضور الخلاق لهذا المفهوم الذي يبرر شرعية البحث عن المعرفة والحقيقة، وتأكيد العلم والتفكير العلمي الحر في الحياة والمؤسّسات الجامعية.

٤ ـ الحريات الأكاديمية والإبداع العلمي والمعرفي:

يعلن الفيلسوف الشهير برتراند رسل (Bertrand Russell) عن وحدة الإبداع والحرّيّة، كما يؤكّد وضعية التلازم الحيوي بين الحرّيّة الأكاديمية والثقافة والابتكار، إذ يقول بلغة بليغة مقنعة بأنَّ الأكاديمي: «**شأنه شأن الفيلسوف والفنان ورجال الأدب، لا يمكنه القيام بعمله بكيفية مرضية إلا إذا شعر بأنه موجّه من قبل دوافعه الداخلية الخلاقة، وأنّه ليس مهيمنا عليه من طرف سلطة خارجية**» (صبور، ١٩٩٢، ٢٠٣).

يقول أسامة عبد الرحمن في هذا الخصوص مؤكّدا على العلاقة الجوهرية بين الإبداع والحريات الأكاديمية: إن الحرّيّة الأكاديمية والمناخ الملائم للبحث والإبداع لا يصدران بقانون أو نظام، ولكنهما محصّلة قيم اجتماعية وسياسية وثقافية راسخة الجذور، ولا يمكن في ظلّ التقوقع وعدم الشعور بالأمان أنَّ يكون هناك بحث علمي حقيقي، وإن رصدت الملايين باسم البحث العلمي (...) لأنَّ **العلماء هم نتاج وثمرة الجو الفكري الحر ومثل هذا الجو غير متوافر في واقع الحياة العربية الراهنة. فإذا نبغ عالم بين ظهرانينا فإنَّ ذلك يكون في العادة بالرغم**

من الظروف المحيطة به وليس بفضلها (عبد الرحمن، ١٩٨٧، ٢٣٨). وهذا كلّه يدلّ على أهمّية العلاقة بين الحريات الأكاديمية ومستوى الوعي **الأكاديمي لدى الأكاديميين طلبة وأساتذة، فالحرّيّة تنمّي فيهم الثقافة، وتبعد عنهم شبح الأميَّة الثقافية والأكاديمية وتضعهم على مسارات التفوّق، والإبداع، والنجاح الفكري، والثقافي**.

لقد أجمع أهلُ الفكر من شعراء ومفكّرين وفلاسفة، عبر التاريخ، على أنّ العقل والعبودية لا يجتمعان، وأن العقل توأم الحرّيّة، فحيثما يوجد أحدهما يزدهر الآخر، كما يمتنع حضور الواحد منهما دون الآخر. وانطلاقا من هذه الحقيقة حاول الطغاة عبر مراحل التاريخ الإنساني استئصال شأفة التفكير والإبداع في كلّ مكان وزمان الحرّيّة.

وهذا التلازم المشهود بين الحرّيّة والعطاء العلمي له حضور واضح في تجربة الحضارات الإنسانية، فأغلب الحضارات المتقدّمة في التاريخ كانت وليدة أجواء الحرّيّة والديموقراطية في مستويات مختلفة. وهذا ما سجّلته الحضارات المتقدمة كالحضارة الإغريقية والحضارة العربية الإسلامية في عهود ازدهارها. ويؤكّد محمد جواد رضا هذه الحقيقة عندما يتحرّى منطق الحضارة العربية وأسس نهضتها فيقول: **استطاع المجتمع العربي الإسلامي في عصر المأمون ـ بمقياس نسبي ـ تحقيق مبدأين اجتماعيين كانا سبب ازدهاره، مبدأ العقلانية Rationalisme في فهم الكون والتعامل معه وتقرير موقع الإنسان فيه، ومبدأ العدل الاجتماعي** La justice. فلـمّا مضى المأمون وأفل نجم عصره ووقع العدوان على هذين المبدأين كان ما نعرفه جميعا من سقوط حضارة العرب سياسيا، وخروجهم من مركز دائرة الفعل في حركة التاريخ إلى «محيط» الانفعال (رضا، ١٩٩١، ٤٦).

إن العلاقة بين الإبداع العلمي والحرّيّة وثيقة: «فالإبداع عطاء خيال حر وعقل تنفتح له الآفاق، وإرادة تمتلك الاختيار، ولذلك كثيرًا ما يخرج الإبداع

من رحم الحرّيّة، وينمو في ظلّها، فالطاقات المبدعة لا يمكن أنَّ تُسْتَنْبَتَ في أجواء القمع والإرهاب، والاستبداد السياسي والظلم الاجتماعي وغياب الحرّيّة وحقوق الإنسان» (حسنة، ١٩٩٤، ٣٨). وهذا مؤشر على أهمية الحرّيّة في تشكيل شخصية الأستاذ الجامعي المثقَّف الحر الذي يمتلك كل مقومات الوعي الأكاديمي.

وفي مستوى المؤسّسات التربوية، كما هو الحال في مستوى المجتمع، تؤدي الحرّيّة دورها التاريخي؛ **فالحريات الأكاديمية في الجامعة والأجواء الديمقراطية هي الرّهان التاريخي لتطور العلم والمعرفة والإنسان المبدع الحرّ**. إنَّ الإبداع في مجال التعليم يعتمد على الحرّيّة، وهذا ما بيّنه تقرير أعدّته لجنة تطوير المناهج الأمريكية يفيد بأنَّ «من العوامل التي تعيق الإبداع في المدرسة الامتثال للأوامر والتركيز المبالغ فيه على السلطة وإهمال التلاميذ داخل الغرف الصّفية، وتركيز الإدارة على القواعد والقوانين والتعليمات وإهمالها للطلاب كأفراد» (سورطي، ١٩٩٨، ٢٧٤).

وقد تجلّت هذه الحقيقة في أعمال كبار المفكرين والفلاسفة، أمثال: جان جاك روسو، وجون ديوي، وعمانويل كانط، وبستالوتزي وغيرهم، فالحرّيّة في عرف كانط: تشكل المبتدأ والخبر في العملية التربوية الخلاقة (بدوي، ١٩٨٠، ١٢٨). وتتجلى هذه الحرّيّة بوصفها صنوا للعقل، في منظور المصلح العربي عبد الرحمن الكواكبي، وتلك هي الحقيقة التي عاش ومات من أجلها. فالحرّيّة كما يراها الكواكبي هي الشيء الذي يعطي الحياة الإنسانية معناها ودلالتها، حيث يقول «**الحرّيّة أعز شيء على الإنسان إذ بفقدها نفقد الآمال، وتموت النفوس، وتتعطل الشرائع وتختل القوانين، وهي تعني أنَّ يكون الإنسان مختارا في قوله وفعلة لا يعترضه مانع ظالم**» (المنوفي، ١٩٩٥، ١٠٩). وعلى هذا النحو، فإنَّ الحريات عامّة، والحريات الأكاديمية تخصيصا، لم تعد ترفا ثقافيًّا يهمّ المثقفين، بل هي ضرورة حيوية لنهضة الأمة والخروج بها من أزمتها (هلال، ١٩٨٦، ٨). وفي هذا الاتّجاه، يؤكّد الكاتب الإماراتي عبد الخالق عبد الله على الضرورة التاريخية لمطالب الحرّيّة الأكاديمية في الوطن العربي، إذ يقول: إن الحرّيّة الأكاديمية

هي مطلب مهم من مطالب استمرار المشتغلين بالعلم والبحث والتدريس الجامعي في نشاطهم بمأمن من أي نوع من أنواع الإزعاج من قبل السلطات، أو الزملاء، أو المؤسسات، أو المجتمع ككلّ. من حق هؤلاء ممارسة نشاطهم في البحث والتدريس دون قيود، ما عدا قيود الضّمير. كما أنّ من حقّهم التعبيرُ عن آرائهم والإعلانُ عن نتائج بحوثهم وتأملاتهم مهما كانت غير تقليدية وغير شائعة، بل، حتى لو تعارضت مع التصوّرات والقناعات السائدة دون أنَّ يتعرض أحدهم للعقاب أو الإساءة، ودون أنَّ يؤدّي ذلك إلى فقدانه لوظيفته في المؤسّسات الجامعية والبحثية (عبد الله، ١٩٩٤، ٩٨).

وفي هذا الخصوص أيضًا يقول المفكر التربوي المصري سعيد إسماعيل علي: «ليست الحرّيّة الأكاديمية بالنسبة للتعليم الجامعي حلية يتزين بها الأساتذة، وليست ترفا يريد به الأساتذة أنَّ يستكملوا به مظاهر تميزهم وانفرادهم، وإنما تقوم على مجموعة من الأسس التي تجعل منها ضرورة وحتمية اجتماعية ووجوبا دينيا وفريضة فلسفية»(علي، ١٩٩٤، ١٢). وتتضح هذه الحقيقة فيما تذهب إليه جوستين بي ثورنز، إذ تقول: «الحرّيّة الأكاديمية ليست ميزة للأقلية، بل هي لتمكين أعضاء المجتمع الأكاديمي من تنفيذ وتحقيق مهمتهم العلمية» (ثورنز، ١٩٩٨، ٤٠٣). وتلحّ ثرورنز على أهمية الدفاع عن هذه الحقوق كضرورة تاريخية حيث تقول: «إن الدفاع عن الحريات الأكاديمية يعدّ ضروريا في المجتمعات السلطوية كما هو ضروري في المجتمعات الحرة والديمقراطية. إنَّ الحرّيّة الأكاديمية ليست حقا فحسب، بل هي واجب مفروض على المجتمع الذي ينتمي إليه الأفراد» (ثورنز، ١٩٩٨، ٤٠٣).

ويؤكد تالكوت بارسونز، في هذا الصّدد، أنَّ الحرّيّة الأكاديمية ليست مجرد حقوق طبيعة وإنسانية أو نظامية فحسب، بل هي فوق ذلك حقوق أساسية تكفل لأساتذة الجامعات أهمّ مظاهر المساواة الاجتماعية التي تجسد جوهر الحقوق الليبرالية الطبيعية، وتكفل تحقيق مفهوم الحرّيّة بكل معانيها. وهذا يعني أنَّ الحرّيّة الأكاديمية تعطي الجامعات مزيدا من العمل والكفاية والإنجاز

(...) ولا يستطيع أساتذة الجامعات القيام بمهامهم الوظيفية والمهنية دون تحقيق الحرّيّة الأكاديمية التامة (عبد الرحمن، ١٩٩١). وهذا يعني بالضرورة أنَّ خروج أساتذة الجامعة إلى عالم التنوير أمر رهين بمدى حضور الحريات الأكاديمية، **وأنّ غياب هذه الحريات يؤدي بالضرورة إلى استغراق الأساتذة الجامعيين وطلبتهم في مستنقع الجهل والأمية والعدمية.**

٥- ما بين الحرّيّة الأكاديمية والأمية الأكاديمية:

لا يمكن للثقافة أنَّ تنمو في أجواء الاستبداد، كما لا يمكن للعلم أنَّ يتجلى ببهائه في ظل غياب الحريات الأكاديمية، فالحريات الأكاديمية تشكل نسغ الحياة والوجود المعرفي والثقافي. والأستاذ الجامعي مهما تكن درجة ذكائه وخبرته يتضاءل دوره الثقافي ويتراجع في ظل الممارسات البيروقراطية للإدارات الجامعية كمؤشّر على غياب الحريات الناظمة للعمل الأكاديمي، فغياب الحريات الأكاديمية يؤدي في النهاية إلى تكريس ظاهرة الأميَّة الأكاديمية في الجامعات وتغييب الوعي واضمحلال الثقافة. لأنَّ الحرّيّة الأكاديمية للأستاذ الجامعي هي بوتقة الإبداع ومنبت الابتكار، وعندما تموت هذه الحرّيّة، يموت العقل ويذوي التفكير ويترسّخ الجهل في العقول. ونحن نرجّح أنَّ يؤدّي غياب الحرّيّة الأكاديمية إلى تكثيف الجهالة في العقول وتدمير منابت الإبداع فيها. ومن الطبيعي أيضًا أنّ تكاثف الاستبداد ينمّ عن أمية أكاديمية مخيفة لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة. فالعلاقة بين الإبداع العلمي والحرّيّة وثيقة لأنَّ «الإبداع عطاء خيال حر وعقل تنفتح له الآفاق، وإرادة تمتلك الاختيار، ولذلك كثيرًا ما يخرج الإبداع من رحم الحرّيّة، وينمو في ظلها، فالطاقات المبدعة لا يمكن أنَّ تستنبت في أجواء القمع والإرهاب، والاستبداد السياسي والظلم الاجتماعي وغياب الحرّيّة وحقوق الإنسان»(حسنة، ١٩٩٤، ٨٣).

وما يلاحظ في هذا الخصوص **أنه في ظل غياب الحرّيّة والحريات الأكاديمية تتقلص حقوق الأستاذ الجامعي إلى الحدود الدنيا**، وتلغى أكثر حقوقه أهمية،

ولاسيَّما تلك التي أقرتها الشرائع والنواميس الأكاديمية التي شاهدناها في الجامعات العريقة.

وأمام استبداد الإدارات الجامعية في عالمنا العربي، كما يقول محمد عبد الرحمن يونس: تتشكلّ في أعماق الأستاذ الجامعي رغبة عارمة بتقويض هذه الإدارات، وكراهية دفينة تجاهها، ولأنه لا يستطيع أنَّ يقابل هذا الاستبداد بحوار علمي أخلاقي، تكون فيه علاقة الند للند هي السائدة، فإنه يكبت رغبته العارمة بتقويض هذا الاستبداد، وينزوي على نفسه، ويتقاعس في عمله، وتتعطّل طاقاته الإبداعية، وملكاته وقدراته الكثيرة على العطاء العلمي والمعرفي والبحثي المنظّم، تلك الملكات والقدرات التي اكتسبها بفضل مسيرته الطويلة في البحث العلمي، ومن ثم، يجد نفسه عاجزا عن العطاء بأعلى درجاته، وعلى الوجه الأوفى (يونس، ٢٠٠٩). وبمرور الزمن تتعاظم في نفسه روح الجهالة والإحساس بالنقص والقصور، ويفقد الإحساس بقيمته الذاتية ويفقد القدرة على المشاركة النقدية الحرة في أيّ موقف فكري وفي أي ميدان معرفي. وفي ظلّ هذه الظروف يتحول الأستاذ الجامعي إلى بيدق يقفز ضمن المساحات الصغيرة المحددة له، ويضحّى به صغيرا على مذبح الانتصارات الكبرى للجهل الأكاديمي.

٦- النقابات الأكاديمية ضدّ الأكاديميين!

توجد في أغلب جامعات العالم مؤسسات نقابية لأعضاء هيئة التدريس. وهذه النقابات والجمعيات تقوم على أسس ديمقراطية وتتمتع بالاستقلالية الذاتية. ومع الأسف الشديد فإنَّ الإدارات الجامعية في معظم الجامعات العربية ترهب هذه الجمعيات وتناوئها، وتعمل على إضعافها وتدميرها، ولا تسمح بحضورها بصورة ديمقراطية. ومن بوابة السّيطرة على هذه الحركات النقابية الطلابية والأكاديمية يتمّ تشكيل هذه النقابات وتعيين قياداتها من قبل رجال السّلطة والدولة الذين تتملكهم الرغبة المطلقة في تفريغ هذه المؤسسات الديمقراطية

مـن كلّ المضامـين الحـرة والحقوقيـة التـي يُفـترض بهـا أنَّ تمارسـها. ويكشـف واقـع الحـال أنّ السّـلطات الأمنيـة في معظـم الـدول العربيـة اسـتطاعت أنَّ تحـول هـذه المؤسسـات النقابيـة إلى مؤسسـات رديفـة للأمـن الحكومـي والعسـكري، ويعـرف معظـم المتابعـين للشـأن الجامعـي أنَّ مثـل هـذه النقابـات تـمّ تحويلهـا إلى مؤسسـات للقمـع والمراقبـة ورصـد الأسـتاذ الجامعـي وتحجيـم دوره ومعاقبتـه والتحجـير على سـلوكه وإرهابـه. هـذه النقابـات التي تسـمّى أحيانا «نقابات معلمـين» أو «جمعيات أعضـاء هيئـة التدريـس» تمـارس دور «العريـف»، وهـي أكثـر اسـتعدادا للتّنكيـل بأعضـاء الهيئـة التدريسـية مـن الأجهـزة الأمنيـة ذاتها.

وفي بعـض الجامعـات العربيـة، يوضـع أعضـاء الهيئـة التدريسـية في قفـص اتّهـام دائـم، وتحـت مراقبـة الأجهـزة الأمنيـة المتعـدّدة التـي تراقـب حركاتهـم وسـكناتهم بصـورة مسـتمرّة داخـل الجامعـة وخارجهـا، فـأيّ حريـات أكاديمية هـذه؟ لقد فاخر أحـد المؤتمريـن -في مؤتمـر نظمـه اتّحـاد الجامعـات العربية- بـأنَّ النظام التربـوي للبلد الـذي يمثّـله اسـتطاع أنَّ يحقّق تقدّمـا تربويا وتكنولوجيا هائلا جـدا، ولكن كم كانت المفاجـأة كبـيرة حـين عـرف الحـاضرون أنّ هـذا التقدم الـذي كان يتحدّث عنـه هو أنّ إدارة الجامعـة المعنيـة اسـتطاعت أنَّ تضـع كامـيرات خفية لمراقبة سـلوك أعضاء الهيئة التدريسـية، وهـم في قاعـة المحـاضرة!!! والأغرب من ذلك كلّه أنّ الأسـتاذ المشـارك في المؤتمـر يفاخـر لدولته بهذا الإنجاز!!! فـأي إنجاز هذا الذي يحاصر أسـتاذ الجامعة في كل حركـة مـن حركاتـه وسـكنة من سـكناته حتـى في قاعـة المحاضرة؟

يؤكّـد الفيلسـوف المـصري فـؤاد زكريـا في كتابـه (التفكـير العلمـي) عـلى غيـاب التقاليـد العلميـة الديمقراطيـة والجامعيـة في الوطـن العـربي، وينتهـي إلى القـول: «في الوقـت الـذي أفلـح فيـه العـالم المتقـدم في تكويـن تـراث علمي راسـخ امتـد في العصر الحديـث طـوال أربعـة قـرون، وأصبـح يمثـل في حيـاة هـذه المجتمعـات اتجاهـا ثابتـا يسـتحيل العـدول عنـه **أو الرجـوع فيـه، في هذا الوقـت ذاته يخوض المفكـرون في عالمنا العربي معركة ضارية في سـبيل إقرار أبسـط مبادئ التفكير العلمي»** (زكريا، ١٩٧٨، ٨). وفي الوقـت الـذي «خلـق فيه الغـرب جامعـة عصرية وزوّدها بالاحـترام، المتمثل

موضوعيا في استقلالية الجامعة وحرية الأستاذ الجامعي، فإنّنا نحن هنا، أخذنا النظام التعليمي والمناهج التعليمية عن الغرب، لكننا أهملنا الاعتبار الذي يعطى للعلم والعلماء والمواقف الإيجابية منهم. فقافلتنا تسير سيرا أعمى دون توقف. ومساهمتنا التاريخية في بناء الجامعة العصرية هو إحداثنا تنظيما من البوليس، «البوليس الأكاديمي» مهمّته هي مراقبة الطلبة والأكاديميين ومنعهم من التعبير عن أفكارهم في القضايا الاجتماعية» (صبور، ١٩٩٢، ١٧٤).

٧ـ الحريات الأكاديمية في الجامعات العربية:

لا يكون الأداء العلمي في الجامعات ابتكارا وإبداعا إلا في أجواء الحريات الأكاديمية للطلبة والمدرسين في آن واحد. ويتبلور هذا الأداء في توفير منظومة من القيم والحريات والعلاقات التربوية القائمة على روح التعاون والمشاركة والإيمان بالاختلاف وقبول الآخر على قاعدة المساواة والقيم الديمقراطية. وفي هذا الصدد، يقول رياض قاسم مؤكدا أهمية الخبرات الأكاديمية في الجامعات العربية: إنَّ قيمة التعليم الجامعي وعظمة شأنه يتوقفان على مبلغ نجاحنا في إرساء الحرّيّة الأكاديمية وترسيخها كتقليد جامعي (قاسم، ١٩٩٥، ٨٥). والجامعة على حدّ تعبير قاسم: «هي حرم العقل والضمير»(قاسم، ١٩٩٥، ٨١). وهذا يعني أنَّ وظيفة الجامعة لا تتوقف عند حدود بناء العقل والمعرفة، بل تسعى إلى بناء الجوانب الأخلاقية في إطار الحياة الاجتماعية، لأنها تؤمن بأنَّ المعرفة الإيجابية مهما غزرت تبقى ناقصة ما لم تؤيدها مناعة أخلاقية ويزكيها سموّ أخلاقي (قاسم، ١٩٩٥، ٨١).

ويكاد يوجد اتفاق ضمنيّ أو صريح بين معظم المفكرين العرب النقديين على غياب الحريات الأكاديمية في الجامعات العربية على وجه الإطلاق، وإن بدت بعض مظاهرها فما هي إلا مظاهر زائفة لا تقوم على أسس حقيقية. ولا يخفى على العارفين أنَّ **القادة الأكاديميين يتم تعيينهم بقرارات سياسية في معظم الجامعات العربية، فرؤساء الجامعات وعمداء الكليات ـ كما أشرنا في فصل**

تسييس الجامعات – يتم تعيينهم في الغالب، بقرارات سياسية إدارية صارمة. ولا يوجد في العالم العربي رئيس جامعة ينتخبه أساتذة الجامعة، حسب علمنا، إذ تقوم السلطات العليا بتعيين الرؤساء، باستثناء الجامعات الخاصة التي يختار أصحابها ومموّلوها رؤساءها وإدارييها. والأستاذ الجامعي في معظم هذه الجامعات محروم من حرية الرأي والممارسة الأكاديمية الحرة.

ويعدّ هذا الأمر من أكبر المشكلات التي يعانيها أعضاء الهيئة التدريسية، فعدم المشاركة في تعيين رؤساء الأقسام والعمداء والإدارات الجامعية ينقض كلّ أسس الحريات الأكاديمية؛ لأنّ الأستاذ الجامعي لا يتمتّع بهذا الحق الذي قامت على أساسه الحريات الأكاديمية في الجامعات العريقة، **وهذا يعني أنَّ هذه الجامعات قد فرض عليها أنَّ تتخلى عن أبسط حقوق الأستاذ الجامعي، وهو الشّرط الأوّل لأيّة حرية أكاديمية في الجامعة: انتخاب رؤساء الأقسام وعمداء الكليات ورؤساء الجامعات.**

ويصف الكاتب محمد عبد الرحمن يونس هذه المعضلة، التي تؤدي إلى حرمان الجامعات من حرياتها الأكاديمية وصفا دقيقا، يحدّد فيه النتائج الكارثية الناجمة عن تعيين القيادات الجامعية بدلا من انتخابهم، فيقول: «ومما يحوّل بعض جامعاتنا وكلياتنا في العالم العربي إلى قلاع من الاستبداد والظلام هو عدم الانتخابات الديمقراطية لرؤساء الجامعات وعمداء الكليات ورؤساء الأقسام، إذ يتربّع هؤلاء [على] كراسي المناصب الإداريّة بقرارات خارجيّة عليا، تصوغها الأحزاب السياسية أحيانا، أو الوزراء المعنيون، والجهات الأمنية التابعة لسلطة الدولة نفسها أحيانا أخرى. وهذه التعيينات الفوقيّة لا تدفع الأكفياء من الأساتذة المتميزين عقلا وحكمة ومعرفة وبحثاً جاداً إلى هرم المناصب الإدارية الجامعية، بل غالباً ما تدفع بعض الأشخاص غير الموهوبين وغير الجديرين إلى مثل هذه المناصب، استنادا إلى علاقات شخصيّة عائلية، أو قبلية، أو طائفية، لا علاقة لها بأيّ مرجعيّة علمية أو حضارية أو أكاديمية. فكيف لا يتخلّف التعليم العالي عندنا؟» (يونس، ٢٠٠٩).

ومما لا شكّ فيه أنّ هذا التعيين الأجوف غير الموضوعي يتعارض مع دور الجامعة ووظيفتها بوصفها بيتا للحقيقة ومستقرا للحرية ووطنا للكرامة الإنسانية. بل إنّ هذا التعيين هو الداء الذي يفتك بأوصال الجامعة ويعصف بكل مقومات وجودها كمؤسّسة علمية ومعرفية تهدف إلى إعداد الأجيال للحياة وتمكينهم من التوجيه الأخلاقي والإبداعي لمجتمعاتهم.

والسؤال هنا هو: ما مدى توافر الحريات الأكاديمية هذه في مجال الحياة الجامعية العربية المعاصرة؟

ربما لا يحتاج الجواب عن هذا السؤال الإشكالي إلى جهد كبير، فالحريات الأكاديمية في الجامعات العربية تشهد غيابا يتسم بطابع الشمول والعمق في مستوى التحديدات الدستورية وفي مستوى الممارسة الواقعية. فالتعريف الدستوري للحريات الأكاديمية ما زال غائبا تمام الغياب في الساحة العربية. ويتّضح هذا الغياب في تأكيد عبد الفتاح عمر مثلا، إذ يقول: لا وجود في تونس، وشأنها في ذلك شأن عديد من الدول الأخرى، لتعريف دستوري أو قانوني للحركة الأكاديمية. كما أنَّ التجربة الجامعية التونسية لم تفرز بصورة واضحة وجلية اتفاقا حول مفهوم الحرّيّة الأكاديمية، ولا حول حدودها (عمر، ١٩٩٤، ٥٥). ونحن نضيف أنَّ هذا التعريف لا وجود له على حدّ علمنا في أية جامعة عربية.

وتتأكد حقيقة هذا الغياب فيما تذهب إليه الدكتورة منى مكرم عبيد التي تقول: إنّ التعرض للأساتذة المخالفين في الرأي، ومنع بعض الفنون والأنشطة الجامعية، وتهديد بعض الأساتذة، هي مظاهر للتعبير عن الفكر بالعنف شهدتها ساحة الجامعة المصرية في العقدين الماضيين (عبيد، ١٩٩٤، ٤٥). وهذا بدوره يؤكد انتفاء الحريات الأكاديمية بصورة مجحفة ومأساوية.

لقد تحوّلت الجامعات العربية، كما يقول محمد جواد رضا «إلى مؤسسات بيروقراطية تخاف الحرّيّة وتخشى التجديد» (عمر، ١٩٩٤). فالحريات الأكاديمية

في الجامعات العربية كما تفيد الدراسات الجارية «**تسجل غيابا ملحوظا ومتناميا عبر الزمن**، وتشهد مع فجر كل يوم جديد حصارا جديدا ومتجددا»(علي، ١٩٩٤، ٢). ويضيف فاخر عاقل بأنَّ الجامعات العربية تعاني من انعدام الحياة الجامعية الصحيحة وتفتقر إلى التقاليد الأكاديمية الحرة (عاقل، ١٩٧٧، ٤٣٤).

فالحريات الأكاديمية التي عرفتها الجامعات العربية نسبيا تتناقص تدريجيا مع انتقال إدارة هذه الجامعات إلى الحكومات الوطنية. وقد بدأت هذه الحريات تتآكل مع دورة الزمن وانحسار الحياة الديمقراطية العربية التي شهدت بعض الحضور في الخمسينات والستينات. لقد صبغت الجامعات العربية بالصبغة الحكومية، وفقدت هذه الجامعات استقلالها بصورة واضحة تحت ضغط الممارسات التي توجهها الحكومات العربية. فالحكومات العربية تموّل هذه الجامعات، وتعيّن إدارييها في الغالب الأعمّ، وتحدّد وظائفها، وتقرّر مناهجها، وتراقب سير عملها وآليات وجودها اليومي بصورة أدّت إلى إفراغ هذه الجامعات من مضامينها الأكاديمية والديمقراطية. وفي بعض البلدان العربية، إنَّ لم يكن في أغلبها، **تحوّلت هذه الجامعات إلى مؤسسات صارمة يخضع العاملون فيها لقوانين حديديّة متصلّبة لا مراعاة معها لأبسط قوانين الوجود الأكاديمي**.

في كثير من هذه الجامعات يتمّ تعيين الإداريين من عمداء ورؤساء جامعات وأقسام، من قبل القيادات السياسية أو الأحزاب، دون أية مراعاة لأصول التقاليد الجامعية الحديثة، التي تقوم على أساس انتخاب هذه القيادات الجامعية. ويلاحظ في هذا السياق أنَّ أعضاء الهيئة التدريسية يُعينون بناء على مراسيم تُعَدُّ في مكاتب الأحزاب السياسية، ولا يُسمح للجامعة أنَّ تتّخذ قرارات بهذا الشأن إطلاقا. حتّى إنّ النّقابات الطلابية وجمعيات أعضاء هيئة التدريس تنظم بصورة سياسية (دون انتخابات)، حيث تمارس هذه النقابات دورا مخالفا لطبيعتها؛ فهي تمارس دورا يتمثل في تكريس التسلّط والقهر وإلغاء إرادة الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بصورة واعية ومنظمة.

وبصورة عامّة لا يمتلك أعضاء هيئة التدريس، في كثير من الجامعات العربية، الحقوق الأكاديمية فيما يتعلّق بحرية القول والكتابة والتعبير عن الرأي والبحث العلمي. ويضاف إلى ذلك أنَّ أعضاء هيئة التدريس يوضعون في دائرة القهر الماديّ، إذ تضيّق عليهم أسباب الحياة المادية والاجتماعية بصورة تجعل منهم «أشلاء جامعية» مقهورة.

وفي ظل هذا الغياب الفاجع للحريات الأكاديمية، يعمل إداريو الجامعات المنكوبة بالاستبداد، على تكريس هذه الوضعيّة الاستلابية المشوّهة، «فرئيس الجامعة يعيّن له العيون في جامعته، ولا يتردّد في ذلك عمداء الكليات ورؤساء الأقسام. وهذه العيون قلّما تنقل الواقع بصدق، بل ترى الأمور كما يخيّل إليها، ومن داخل رؤية قاصرة، تنقل بدورها تقارير قاصرة وكاذبة وملفّقة وكيدية في معظم الأحوال. وهكذا تصبح الجامعة حقلا من التجسّس والوشايات والمكائد والمؤامرات، بدلا من أنَّ تكون حقلا للإبداع والعطاء، والبحث العلمي الموضوعي» (يونس، ٢٠٠٩).

لقد باتت الجامعة في عالمنا العربي، كما يقول محمد عبد الرحمن يونس «محكومة بمجموعة من المعايير والضوابط العجيبة التي تسهم في تخلّف التعليم العالي، وتؤخّره. إنَّ رئيس أي جامعة عربية أو مديرها يظنّ أنَّ الجامعة ملك له ولأبيه ولزوجته وبنيه، وعميد الكلية في هذه الجامعة أو تلك يعتقد أنّ كليته عقار من عقاراته وأملاكه الخاصة، ورئيس أيّ قسم في هذه الكلية أو تلك يرى أنّه أهمّ عضو فيها، وأنّ على جميع أعضاء قسمه أنَّ يقدّموا له فروض الولاء والطاعة والاحترام والتبجيل، وأنه سيد للقسم، وأنّ القسم ليس إلاَ تحفة من التحف الفنيّة التي يجب أنَّ تكون ملكا له، وتعرض ضمن تحفه الخاصّة داخل منزله»(يونس، ٢٠٠٩).

ومن المؤكّد دائما «أنّ غياب الديمقراطية وروح الحوار الأكاديمي الخلاّق في جامعاتنا هي من أهم أسباب تخلّف التعليم الجامعي العالي عندنا في مؤسّساتنا

الجامعية العامة والخاصة. وهذا الغياب بدوره يولّد نوعا من الاستبداد الذي تمارسه إدارة الجامعة أو الكلّية ضدّ أساتذتها وطلاّبها في آن، وداخل هذا الجوّ يظلّ الأستاذ الجامعي قلقا ومتوترا، وفاقدا لحريته، وعاجزا عن الإسهام في التغيير والتطوير»(يونس، ٢٠٠٩). وينتج عن ذلك، بصفة آلية تقريبا، تغييب وعي الأستاذ الجامعي وتدمير حسّه الأخلاقيّ، وتحويله إلى مجرد سادن صغير في موكب الأميَّة والجهالة.

٨ـ الحريات الأكاديمية في جامعات الخليج العربي:

تعاني الجامعات الخليجية من تراجع كبير في مستوى الحريات الأكاديمية، وشأنها شأنُ الجامعات العربية التي تعاني بدرجة كبيرة من فقدان الاستقلال الداخلي وغياب الحريات الأكاديمية. لقد أصبح التضخّم الإداري البيروقراطي سمة من السّمات الملازمة للجامعات الخليجية ككلّ. وأخذ هذا التضخّم الإداري يزحف إلى الأقسام العلمية، وينهك أعضاء هيئة التدريس في العمل الورقي اليومي والروتيني والبعيد كلّ البعد عن الاهتمام الأكاديمي والبحثي المباشر. ويرى الدكتور حسن الإبراهيم[1] – وزير التربية الأسبق في دولة الكويت – «أن الجامعات الخليجية، ومنها جامعة الإمارات، قد أصيبت بداء «البيروباثولوجي» الذي يعني البيروقراطية المزمنة»(عبد الله، ١٩٩٤، ١٠٣).

ويتناول الأكاديمي الكويتي المعروف، المرحوم الدكتور أحمد بشارة، قضية الحريات الأكاديمية في الجامعات الخليجية فيقول: «بعض الجامعات الخليجية تتميز بإدارات بيروقراطية تفرض نوعا من المعاملة غير الأكاديمية لأعضاء الهيئة التدريسية ... لقد أدّت الممارسات الفوقية للإدارة الجامعية إلى انكماش أعضاء هيئة التدريس على وظيفة التدريس، ولجوئهم إلى الأسلوب التلقيني والملتزم بالكتاب الجامعي» (بشارة، ١٩٩٧، ٢٣١). وقد « أدت هذه الممارسات التّقييدية

١ – الدكتور حسن الإبراهيم: أكاديمي ومفكر كويتي معروف، عين وزيرا للتربية في ٣ مارس ١٩٨٥ في الحكومة الثانية عشرة لدولة الكويت، وهو عضو مجلس أمناء المؤسسة العربية للديمقراطية.

إلى تفشّي الرّقابة الذاتية، التي تتنافى مع حرية الأستاذ الجامعي في تدريسه وبحثه والتعبير عن آرائه ونظرياته وقناعاته، وهي جميعا من مسلّمات الحرّيّة الأكاديمية ... وربما كان المطلوب بالنسبة لهذه الجامعة والجامعات الأخرى في الوطن العربي عموما إحداث ثورة ديموقراطية» (عبد الله، ١٩٩٤، ١٠٤). فالبيئة التي نعيشها في جامعاتنا كما يقول بشارة «لا يمكن – في الحدود التي نتعامل معها– أنَّ تحقق أي قدر معقول من التقدم في مفهوم الحرّيّة الأكاديمية أو الحرّيّة الجامعية وحرية البحث والتأليف والترجمة والإبداع»(بشارة، ١٩٩٧، ٢٣١).

وغالبا ما تتم معاملة أستاذ الجامعة كموظف من وجهة نظر مشغّليه الحكوميين. وإذا كانت الوظيفة الأساسية للجامعة هي العمل على تخريج علماء ومفكرين، فإنَّ أصحاب السلطة يريدون من الجامعة أنَّ تكتفي بتخريج موظفين وكتبة (التميمي، ١٩٩٧، ٢٤٢). لقد أدركت الأنظمة السياسية القائمة على منظمة الاستبداد الخطر الكبير الذي تمثله أي نهضة علمية وفكرية تتمّ في إطار المجتمع، ولا سيَّما تلك التي تتم في داخل الجامعات، فلجأت إلى عرقلة كل المحاولات العلمية والمعرفية التي تقوم على أسس نقدية. وقد شمل هذا التنكيل مختلف مظاهر الحياة الثقافية من ندوات علمية وتظاهرات فكرية وكتابات نقدية، ولا سيَّما النشاطات التي توجهها الجامعات والتي تتمّ بمبادرات بعض المتنورين في الجامعة من أساتذة ومفكرين، هؤلاء الذين يحملون في نفوسهم العظيمة ضمائر حيّة خلاقة، وقلوبا عامرة بحب الحرية، متوهجة بالمعرفة، مضيئة بومض التنوير. ويمتدّ هذا التنكيل ليضرب كلّ من تسوّل له نفسه الكتابة عن القضايا الحية والأفكار النيرة، وأيّ تناول نقدي لقضايا المجتمع يمكنه «أن يجر الباحث إلى تلك المنطقة الخطيرة.. إلى أرض السلطة ... بما تحتكره من ترسانة قانونيّة، وما تحظى به من قوّة ماليّة، وما تمتلكه من سجون ومعتقلات وما يبرق في يديها من سيوف! (علي، ١٩٩٤، ٣).

لقد أدركت القوى السياسية الظلامية المعادلة الصعبة التي ترسم لها وجودها وحضورها الاستبدادي المظفر، فرأت في الحريات الفكرية والأكاديمية في الجامعة

خطراً يهدد أسس وجودها السياسي المتسلط. لأنَّ جوهر العلاقة بين الاستبداد السياسي والحريات الأكاديمية علاقة يحكمها التناقض والتنافر، فوجود أحدهما يهدّد الآخر، وينذر بسقوطه. ومن هذا المنطلق، فإنَّ **إطلاق حرية التعبير أو حتى النّشاطات العلمية البسيطة أصبحت من المحظورات في بعض الجامعات العربية. والأمثلة على ذلك أكثر من أنَّ تحصى** [1].

فبعض الأنظمة السياسية السلطوية ترى في أيّ شكل من أشكال الحوار النقدي الذي يقوم على حرية الرأي، أيّا كانت صيغته، إنذارا بالخطر. ودرءا لهذا الخطر تعتمد هذه القوى مختلف الطّرق والوسائل التي تمكّنها من أنَّ تخنق أية محاولة لنهوض الرأي وحريته داخل الجامعات وخارجها. ويعتمد الحصار الذي تؤديه هذه القوى على منظومة معقدة من الفعاليات الإدارية والمالية والاجتماعية يشكل مجموعها القضبان التي تتهيّأ منها أقفاص السّجن الأكاديمي، حيث يحاصر الأستاذ الجامعي حتى الاختناق.

لقد أصبحت الحرّيّة الأكاديمية، بوصفها سعيا إلى المعرفة، ونشدانا للحقيقة، وترسيخا للقيمة الإنسانية مسلمة من المسلمات الأكاديمية في الجامعات الغربية العريقة، وهي مسألة خرجت من متاهات المناقشة والجدل. أمّا مجتمعاتنا وجامعتنا، فما زالت مع الأسف، تخوض معارك كبرى لتحقيق هذا الشرط الجوهري الغائب المتمثل في الحريات الأكاديمية التي تقر حقوق أعضاء الهيئة الأكاديمية في البحث عن الحقيقة، وترسيخ التفكير العلمي، ومقاومة الظلم ومحاربة الفساد، وهدم أركان الفكر الخرافي وتدمير أوهام العقل، والعمل على ترسيخ العلم طريقة ومنهجا وعقلنة للسّلوك الأكاديمي ليرتقي إلى مستوياته الإبداعية وممارسة دوره في إعداد المجتمع للثورات العلمية التي تتفجّر في أحضان الحضارة الإنسانية وربوعها الفكرية الثقافية.

---

١ - شهدت إحدى الأقسام في إحدى الجامعات العربية نشاطا معرفيا يحمل طابعا فكريا فلسفيا يتميز بطابع الشمولية وذلك في ندواته الثقافية السنوية وعلى أثر النجاح الكبير التي حققه هذا القسم بتظاهراته الثقافية (ودون أية ممارسة فكرية سياسية معارضة أو مناوئة) تم تغيير رئيس القسم وتعطيل هذا النشاط.

٩ـ الخلفيات الاجتماعية لغياب الحريات الأكاديمية في الجامعات:

ترتهن الحريات الأكاديمية في الجامعات، بوضعية الحريات العامة في المجتمع، ولا تخرج عنها، فالثقافة السائدة ترسم حدود مفهوم الحرّيّة وأبعاده، ولا تنفصل الثقافة السائدة في الجامعة إلا بصورة نسبية عن الثقافة التي تهيمن في المجتمع، ولا عن العقلية السائدة فيه. وضمن هذا المناخ تأخذ الحريات الأكاديمية صورتها ودلالتها المعنوية، وهذا يعني أنّه إذا كانت ثقافة التسلط والاستبداد ورفض الآخر سائدة في المجتمع، فإنَّ الجامعة قد تنتج وتعيد إنتاج هذا التسلط في أغلب الأحوال. ومن هذا المنطلق يذكر تقرير التنمية البشرية «أنّ أكثر دول العالم انتهاكا لحقوق الإنسان وأكثرها عدم التزام بالحريات أيضًا هي أكثر الدول تخلفا وعدم استقرار، أما أكثر الدول تأكيدا لحقوق الإنسان واحتراما للحريات فهي أكثرها تقدما وتحضرا واستقرارا»(عبد الله، ١٩٩٤، ٩٥).

فالحرّيّة الأكاديمية، كما يقول عبد الخالق عبد الله ترتبط «ترتبط أشد الارتباط بالبيئة الاجتماعية والسياسية. ويؤكد عبد الله على أنّ الدول التي تلتزم بالحقوق والحريات الأساسية لا يمكن لها سوى الالتزام أيضًا بالحرّيّة الأكاديمية، كما أنه حيث تمارس حرية التفكير والتعبير، فإنَّ الحرّيّة الأكاديمية أيضًا تكون مكفولة نصا وعملا. وعلى العكس من ذلك فإنه عندما تكون الحريات الأساسية مصادرة، فإنه لا مجال لإقرار الحرّيّة الأكاديمية والحفاظ عليها، خاصة أنها تتعلق أصلا بحرية فئة اجتماعية قليلة العدد»(عبد الله، ١٩٩٤، ٩٥).

والأزمة التي نعيشها اليوم تتمثَّل في غياب قيم الحرّيّة في مجتمعاتنا وغياب قيمة الحوار في ثقافتنا الراهنة، «فنحن لسنا أحرارا في تفكيرنا ولا نسلم بحق الآخر في الحرّيّة والتفكير، إذ نواجه الفكرة بالسيف، والرأي بالاعتقال، والعقل بالعضلات، ونرفع سلاح التكفير على كل من يعارض»(حنفي، ١٩٨٦، ١٧٧). وما المآسي والنكبات إلاّ «نتيجة طبيعية لاستمرار حرمان المواطن العربي من حقوقه وحرياته الأساسية بأساليب جديدة ومتطورة قامت على سياسة (الإلهاء)

و(الترهيب والترغيب) أو (العصا والجزرة) واستهدفت تدجين المواطن وتطويعه وصولا إلى تعطيل اهتماماته العامة ومن ثم تقزيم أهدافه الوطنية والقومية»(عنبتاوي، ١٩٨٦، ٢٩٧).

وأيّا ما كان الأمر، فإنّنا نحتاج، كي ندرك واقع وطبيعة الأداء الديمقراطي للجامعات العربية ومدى الاستثمار في الحريات الأكاديمية، أنَّ نقوم بقراءة منهجية للشروط الاجتماعية والتاريخية التي تحيط بالمؤسسة الجامعية في الوطن العربي. **فأغلب الباحثين يعتقدون، عن حقّ، أنَّ غياب الحريات الأكاديمية في الجامعات العربية مسألة تعود إلى غياب الديمقراطية في المجتمع**. فالجامعة مؤسسة اجتماعية تربوية. وهي لا تنفصل عن البيئة التي توجد فيها. وهذا يعني أنَّ معطيات البيئة الاجتماعية تتغلغل في بنية الوجود القيمي للجامعة، وأن الجامعة، كما ينظر إليها، هي صورة مصغّرة للمجتمع الذي يحتضنها. وإذا كانت الجامعة فعلا هي صورة راقية للمجتمع الذي يحتضنها، فإنَّ الجامعات العربية لا تحسد على حالها؛ لأنَّ **المجتمعات العربية متخمة بقيم التعصّب وبالقيم السابقة على المجتمع المدني**، وبالتالي فإنَّ الثقافة التقليدية مثقلة بكل القيم المستمدّة من البُنى القبلية والعشائرية، ومن كل خرافات وأساطير العهد القديم. والسّؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: كيف يمكن للجامعة أنَّ تمارس وظيفتها الديمقراطية في ظل ثقافة تقليدية وفي سياق أنظمة سياسية مستبدة وغير ديمقراطية؟

لقد ارتبط اسم المؤسسة الجامعية تاريخيا بالعدالة الاجتماعية، فالجامعة في تصور الناس كانت، ومازالت حتى اليوم، مملكة العدالة والمساواة والحرّيّة، فيها، ومن خلالها، يستطيع الشباب خوض معركة الحياة دون إكراهات يفرضها التمييز الاجتماعي والعنصري. **وهكذا تتبدى الجامعة كعالم مستقل ومنفصل عن الحياة الاجتماعية والسياسية**. وهي إذ ذاك **موطن العدالة والأمان** مهما بلغت حدّة المظالم الاجتماعية في ذلك العالم الذي يحيط بها ويكتنفها. **ويكفي أنَّ نفتح أبواب الجامعة أمام جميع الشباب لكي يتاح لكل منهم تحصيل المعرفة والعلوم بما ينسجم مع طاقاته العقلية والفكرية، وهنا تكمن العدالة التربوية وتتجسد**

ديمقراطية التعليم، وتلك هي إحدى أهم المغالطات الأيديولوجية ربما في تاريخ التربية.

لقد سبق لدوركهايم E. Durkheim أنَّ شدّد على الطابع الاجتماعي للمؤسسات التربوية بصورة عامة. فهو يؤكد في كتابه (التربية والمجتمع) Education et sociologie على الهوية الاجتماعية للمؤسسات التربوية. ويقول في معرض ذلك إنَّ «**الأنظمة التربوية ترتبط ارتباطا عميقا بالأنظمة الاجتماعية**» (Durkheim. 1966. 86). وهو بذلك ينطلق من مقولته الشهيرة التي ينظر من خلالها إلى التربية بوصفها «**ظاهرة اجتماعية في بنيتها وفي وظيفتها**» (Durkheim.1966.87). يقول دوركهايم في هذا الخصوص: إنَّ التربية «هي قبل كل شيء الوسيلة التي يعتمدها المجتمع في تجديده المستمر لشروط وجوده الخاصة» (Durkheim.1966.82).

لقد كان لآراء دوركهايم في تحديد طبيعة الصلة بين الظَّاهرة التربوية والظاهرة الاجتماعية، أثر كبير في ولادة اتجاه فكري يرى أنَّ المؤسسات التربوية تؤدي دورها في سياق الحتمية الاجتماعية (Christophy. 1974. 311). وفي سياق ذلك الاتّجاه الفكري يرى كريستوفر جينكس Jenkis Christopher أنَّ قدرة المؤسسات التربوية على المساهمة في تحقيق المساواة والديمقراطية مرهونة إلى حدّ كبير بمدى التحوّلات العميقة التي تحدث في البنى الاقتصادية والسياسية القائمة. وتجد آراء كريستوفر تعزيزا لها في فلسفة المفكر الفرنسي جورج سنيدر Snyders George الذي ذهب إلى أنَّ «اللامساواة الاجتماعية مصدر لكافة أشكال اللامساواة التربوية» (Snyders 1982.). وهو ينطلق في مقولته هذه من الأطروحة الماركسية المعروفة التي ترى «**أن المدرسة في مجتمع طبقي لن تكون ولا يمكن أنَّ تكون إلا مدرسة طبقية**» (Snyders 1982.29.).

ويميل جورج سنيدر إلى الاعتقاد باستحالة وجود المدرسة التي تنفصل عن السياسة الاجتماعية، فالمدرسة ترتبط بمصالح طبقة محددة. وهذا يعني

أنَّ «**المدرسة غير المسيسة هي في نهاية الأمر أكذوبة برجوازية هدفها خداع الجماهير**» (Snyders 1982. 31.). وآراء سنيدر تتجاوب إلى حد كبير مع رأي لينين في خطابه الذي ألقاه في المؤتمر الأول لرجال التربية والتعليم في الاتحاد السوفييتي، حين أكّد في خطابه هذا أنَّ «انفصال المدارس عن الحياة وعن السياسة كذب وبهتان ورياء».

ينضوي فريق كبير من المفكرين العرب تحت لواء الحتمية الاجتماعية فيما يتعلق بالدور الاجتماعي والثقافي للجامعة والمؤسسات الاجتماعية بعامة. ويرجع كثير من هؤلاء المفكرين غياب القيم الديمقراطية في الجامعة إلى غياب هذه القيم في دوائر الحياة الثقافية العربية. فالثقافة العربية التقليدية التي توصف بالثقافة الأبوية البطرياركية تحكم كثيرًا من مجالات الحياة الثقافية. وهي بالتالي تمارس نفوذا واسعا وتضرب بجذورها في الثقافة العربية بدءا من العائلة، ووصولا إلى المؤسسات التربوية. وهذه العلاقات كما يصفها أحمد الأمين: «لا تقف عند حدود الأسرة، بل تتعدّاها إلى المدرسة والجامعة، حيث تبدأ عملية ثقافية وقيمية مضادة للقيم الديمقراطية. وغالبا ما تؤدي هذه العملية إلى بناء الشخصية المهزومة وغياب الشخصية الفاعلة والعقلية المبدعة، وهذا بدوره يؤدّي إلى توفير التربة **الخصبة لنشوء حكم استبدادي سلطوي وظهور زعماء أفراد**، طغاة يتمتعون بسلطات شخصية هائلة يرفضون التخلّي عنها مهما كانت الأسباب، بل يعمدون إلى تغذية وتنمية الانتماءات الدينية والمذهبية والقبلية على حساب الأحزاب السياسية والحركات الاجتماعية المدنية» (الأمين، ١٩٩٨، ١١).

ولكي يتّضح واقع الثقافة العربية بوصفها محددة لدور المؤسسات التربوية والجامعية، يميز الباحثون بين نوعين من الوعي: وعي التخلف وتخلف الوعي، فالتخلف يصدر عن بنية فكرية اجتماعية اقتصادية متخلفة. **أما الوعي المتخلف فهو الوعي الذي يوجد في كل العينات المتقدمة والمتخلفة على السّواء، فقد نجد في السويد واليابان وعياً متخلفا يظهر على شكل جمعيات عنصرية وعصابات سطو وترويج المخدرات. أما وعي التخلف فهو وعي قائم بذاته يحمل علامات**

المجتمع الـذي أفـرزه ثم يطبع هـذا المجتمع بطابعه، **لأنه بطابعـه وعي بنيوي يتخلل كلّ البنى في المجتمع**. والثقافة العربيـة غالبـاً مـا توصـف بأنهـا ثقافـة التخلـف، أو وعـي التخلـف بـكل مـا ينطـوي عليـه هـذا الوعـي مـن قيـم واتجاهـات ومعايـير سـلوكية تمجد القهـر والتسـلط والظلـم والعبوديـة وكل القيـم السـابقة للمدنيـة والحضـارة (صبحـي، ١٩٩٥، ١٥١).

مـن نافلـة القـول التّذكـير بأنَّ المجتمعـات العربية تعـاني من هيمنة ثقافة سياسـية وأوضاع اجتماعية متردية في مستوى العمق. وهي تعاني، بسـبب ذلك، من التاءات الثلاث: التبعيـة والتخلـف والتجزئـة. وبينـما تتحـرّق شـعوب الوطـن العـربي إلى الوحـدة، تكـرس أنظمتـه الانفصـال، وفي مقابل تشـوّق الشّـعوب **إلى الديمقراطية، تنشر الأنظمـة كل قيـم الاسـتبداد (المعهد العـربي للتخطيط، ١٩٩٢)**. يقول بشـارة في هـذا الخصـوص: «المجتمـع بالإضافـة إلى أنـه غـير متسـامح بطبيعتـه ولا يقبـل الحرّيّـة، فمـن غـير المعقـول أنّ يعطـي هـذا الحـق لمؤسسـة تأخـذه فيها الشـكوك ولا يجـد مـا يـبرر أنَّ يعطيهـا الحرّيّـة، ولا يسـتفيد منهـا اسـتفادة ملموسـة، **ومـن هـذا المنطلـق فالسـلطة الأكاديميـة أو الحرّيّـة داخـل الجامعة سـتظل لفـترة طويلة منقوصة ومحـدودة لأنَّ المجتمـع لم يتقبـل الحرّيّة**(بشـارة، ١٩٩٧، ٢٢٩). وفي سـياق آخـر يؤكّـد بشـارة أنّ طلبـة الجامعـة تحكمهـم رؤى سياسـية خارجيـة: «الطـلاب داخـل القاعـة مسيّسـون أي إنهـم يمثلـون تيـارات خـارج الجامعـة، وهـذا يمثـل نوعـا مـن القهـر أو مـن الحجـز عـلى الحرّيّـة الفكريـة والأكاديميـة في داخـل الجامعة»(بشـارة، ١٩٩٧، ٢٣٤). المشـكلة كـما يطرحهـا وزيـر التربيـة الكويتـي السـابق الدكتور أحمد الربعـي تتمثَّـل في تـلازم غيـاب الديمقراطية في مسـتوييها الاجتماعـي والأكاديمي، وهـو يربـط بصـورة مضمـرة بـين الحريتـين يقـول: «نحـن أمـام مشـكلتين: مشـكلة غيـاب تقاليـد ديمقراطيـة في حياتنـا، ومشـكلة غيـاب تقاليـد أكاديمية أيضًـا في هذه الحيـاة (الربعـي، ١٩٩٧، ٢٢٩).

هـذا، ويضجّ المجتمـع العربي بتركيبات اجتماعية ثقافيـة منافية لقيم الديمقراطية وحقـوق الإنسـان، ويـأتي في مقدّمـة هـذه التركيبـات مفاهيـم الطائفـة والعائلـة

والعشيرة والعصبيات المحلّية وأساطيرها المختلفة، والتي تتساند وتتفاعل في ديناميكية فريدة مع مفهوم الأبوية «البطريركية» التقليدية، أو الحديثة الممثّلة في الدولة. وهذه التركيبات والوضعيات الثقافية تمثل عقبات بنائية ضد نظم الديمقراطية وحقوق الإنسان، وهي تجد صداها في داخل المؤسسات التربوية والتعليمية (حنوش، ١٩٩٧، ٢٣٩).

ولعل أخطر التحديات التي تواجه الثقافة العربية هي تلك التي تتمثّل في هيمنة العقل المنغلق، والماضوية الفكرية لدى أغلب القوى السياسية والثقافية والحزبية، حيث يعاد إنتاج مصادر الأفكار داخل كل جماعة دونما تجديد أو اجتهاد (حنوش، ١٩٩٧، ٢٣٩). فالثقافة العربية التقليدية تكرّس قيم التسلط والإكراه، وتبرر قيم الهيمنة والنفوذ الاجتماعي غير المحدود للسلطات القائمة، وهي، إلى ذلك، تُلبس تلك القيم ثوبا دينيا. فعلى سبيل المثال، استخدمت، ولا تزال تستخدم، بعض الآيات القرآنية الكريمة والأحاديث النبوية لتبرير طاعة الحاكم وتأكيد الطاعة له كواجب ديني، كذلك هناك الكثير من المقولات التقليدية التي تستخدم لإقناع المسلمين بضرورة تأييد الحاكم حتى ولو كان ظالما، بحجّة أنَّ ذلك خير من الفتنة وانحلال المجتمع، فمن هذه المقولات مثلا «**إمام عادل خير من مطر وابل، وإمام غشوم خير من فتنة تدوم**»، وإن الحكام «هم وسائل الله في عمله»، وإن «**الحاكم الظالم خير من انعدامه أصلا**»، وإن «السلطة من الله، ويجب أنَّ تطاع»، «وإن الحاكم ظلّ الله على الأرض»، وإن «الطاعة واجبة.. خوفا من انقسام الأمة... واضطراب الأمور»، وإنّ «حاكما ظلوما خير من فتنة تدوم»، وإنّه «على الرعايا طاعة الحكام... أدوا إليهم حقهم واسألوا الله حقكم. إنَّ **السلطوية هي السمة الأساسية لعدد من الأنظمة السياسية العربية**، حيث يتّسم بناؤها السياسي بتركيز السلطة في يد قلة تتحكّم في المجتمع، وكثيرا ما تعمل تلك القلة على حرمان مواطنيها من المشاركة، وعلى مصادرة حقوقهم الأساسية وحريتهم (حوراني، ١٩٦١، ١٧).

يقول خالد الناصر في هذا السياق: «إن المتأمل في حال الإنسان العربي في المرحلة الراهنة يستطيع أنَّ يلمس بسهولة أنَّ هذا الإنسان محروم من أهم حقوقه

الأساسية كإنسان، فهو محروم من حرية إبداء الرأي والتعبير في شؤون مجتمعه ووطنه وأمته، وهو مغلول الإرادة عن المشاركة في تقرير مصيره ومصير بلده، ومكبّل بقيود القهر والخوف والحاجة»(الناصر، ١٩٨٣، ٥١).

فالثقافة العربية يغلب على ممارستها وبنيتها الطابع القمعي والنزوع إلى القهر والتحكم، ولا يشعر الأفراد عادة بأنهم مقهورون، بل ويفتقدون الرؤية الصحيحة في تحديد سمات القهر، وهم أيضًا لا ينتبهون بأنهم يسلكون سلوك المقهورين، فيتوهّمون أنّهم يمتلكون إرادتهم الحرة (...) إنَّ القهر قد أصبح سمة سياسية سلوكية في المجتمعات العربية في نظم الحكم والإدارة وفي الحياة الاجتماعية وفي التربية والتعليم (نوفل، ١٩٨٦، ٥٢).

يقول المفكر الكويتي الدكتور عبد المالك التميمي مؤكدا الحتمية الاجتماعية للفعل التربوي؛ تلك الحتميّة التي تتمثّل في هذه الوضعيات والتركيبات المنافية للقيم الديمقراطية: **إذا لم تكن هناك حرية بمعناها الصحيح في المجتمع فلن تكون هناك حرية في الجامعة،** لكن بإمكان المجتمع الجامعي توفير ضمانات توفّر الحدّ الأدنى من القيم والسلوك الذي يستطيع فيه المجتمع الجامعي أنَّ يفرض رأيه، حتى لو لم تتوفر له الحرّيّة الكاملة في المجتمع (التميمي، ١٩٩٧، ٢٤٢).

لم يصل المجتمع العربي إلى مرحلة المجتمع العقلاني، ولم يستطع العقل أنَّ يتحرر وينطلق ليتجاوز حدود التقاليد. وإذا كانت **الأزمة عند الغربيين هي أزمة ما بعد العقل وما بعد الحرّيّة، فإنَّ الأزمة عندنا هي أزمة ما قبل العقل وما قبل الحرّيّة. فالغربيون** تجاوزوا نطاق التفكير العقلي التقليدي بعد أنَّ تشبّعوا بالعلم والمنطق والفلسفة، وأصبحوا يتطلعون إلى عقل يتجاوز نطاق العقل الذي ألغوه. أما عندنا فما زال العقل يعمل جاهدا من أجل اكتشاف ذاته وتحقيق أبسط مطالبه (أبو هلال، ١٩٧٣).

وفي هذا السياق، يؤكد أغلب المفكرين العرب أنّ الواقع العربي يعاني في المقام الأول من حرمانه وافتقاره إلى الحرّيّة الفعلية، حرية المعرفة بلا خوف،

وحرية التعبير بأمان (الخليفي، ١٩٩١، ٨٣). ووفقا لهذا المنظور فإنَّ غياب هذه الحريات يجد ترجمة له في مؤسّسات التعليم بعامة، والتعليم الجامعي على نحو الخصوص.

وفي هذا السياق أيضا، يعلن نفر من هؤلاء المفكرين أنّ الواقع الثقافي محمّل بمخاطر النزعات المتصلبة، وأن هذا التصلّب العقائدي والسياسي يؤدّي إلى تصلب البنى التعليمية والمؤسسات التربوية بصورة عامة. ويذهب بعضهم إلى القول في هذا الخصوص: إنَّ أكثر القوى تنظيما وتطورا هي القوى الظلامية المضادة للتنوير والحرّيّة، وهي القوى السياسية والاجتماعية التي تريد أنَّ تعود بالمجتمع إلى الوراء، لذا تعمل على أنَّ تجهض كلّ محاولة حقيقية للنهوض بالفكر والوعي والحرّيّة (الربعي، ١٩٩٧، ٢٤٠). وهكذا، فالمجتمع العربي يعاني من غياب النضج السياسي الديمقراطي، ومن غياب الثقافة الديمقراطية وتغييبها، ويضاف إلى ذلك، كما يقول رضوان السيد، أنّ «مفهوم الوطن غير متبلور، فهناك عشيرة، وهناك قبيلة، وهناك عائلة، وبالتالي فإنَّ مفهوم الوطن بالمفهوم العصري غير موجود إلا بشكل ضئيل»(الربعي، ١٩٩٤، ٩١). وعلى هذا النّحو يستحيل علينا كما يذهب أحمد الربعي «**أن نقيم واحة من الحرّيّة في صحراء قاحلة من غياب الحرّيّة**»(الربعي، ١٩٩٧، ٢٤٠).

«إن تحرير الجامعة لتقوم بأدوارها الحقيقة، من تفتيش عن الحقيقة إلى تحرير نفوس تلاميذها من كل شوائب العبودية والخوف والتقليد، يمرّ فقط عبر ساحة معارك الحرّيّة والعدالة والحق (...). باختصار، إنَّ إصلاح التعليم العالي، كما هو إصلاح المجتمع، موضوع قابع في قلب السياسة، أي جزء من لعبة القوى المجتمعية المتصارعة. من هذا المنظور فهو مرتبط إيجابا وسلبا بعوامل خارجية، كحقوق الإنسان والديمقراطية وتوزيع الثروة والعولمة ومقدار قوة أو ضعف الدولة أو المؤسسات المدنية والأنواع الجديدة من الاستعمار السياسي والعسكري والثقافي» (فخرو، ١٩٩٨، ٨٢).

بناء على ما تقدّم، يبدو لنا ضروريا أنَّ نبرز بعض النقاط المشتركة التي تمثل خلاصة فكريّة لطبيعة العلاقة بين المؤسسات التربوية والمجتمع:

- الجامعة لا تمثل عالماً منفصلا عن الحياة الاجتماعية، وهي في كافة أحوالها مؤسسة تربوية تخضع لجدل العلاقات القائمة بين المؤسسات الاجتماعية وبين المجتمع.
- إذا كانت وظيفة وبنية المؤسسة الجامعية مرهونة بالشروط الاجتماعية القائمة، فإنَّ **ذلك لا يتعارض مع هامش من الاستقلال النسبي الذي تتمتع به هذه المؤسسة التربوية**، ويبقى مثل ذلك مرهونا بمستوى وعي العاملين في الحقل التربوي وطبيعة انتماءاتهم الاجتماعية وخلفياتهم الثقافية.
- يمكن للجامعة أنَّ تؤدي أدوارا متعددة ومتباينة، فهي قادرة على تكريس الديمقراطية التربوية كما يمكنها، على خلاف ذلك، أنَّ تسهم في تعزيز القيم التسلطية المنافية للقيم الديمقراطية، ولكن هذه الإمكانية مرهونة بجملة من الظروف الاجتماعية والسياسية القائمة.

فالجامعة « لا تستطيع أنَّ تضمن استقلالها وحريتها في طلب الحقيقة، ونشرها ما لم تتمتع بتأييد واضح من القوى الاجتماعية خارج جدرانها. وبعبارة أخرى، يجب على الجامعة أنَّ تجعل أحد أهدافها الرئيسية تربية الأجيال المتلاحقة من خريجيها على تمتين مفاهيم الحرّيّة الأكاديمية ليكونوا عونها الفكري والبشري إذا أزفت ساعة المواجهة مع قوى الردة الحضارية التي تريد مصادرة حقها في طلب الحقيقة، وإشاعتها بين الناس»(رضا، ١٩٩٤، ٨).

وأخيرا فإنَّ دور الجامعة الإبداعي يتحدّد بدرجة الاستقلالية الذاتية أو النسبية التي تتمتع بها الجامعة، وبطبيعة المجتمع الجامعي والقوى الاجتماعية التي ينحدر منها المجتمع بمختلف فصائله واتجاهاته وتياراته. **وهذا يعني أنّه كلما تنامت درجة الاستقلال الذاتي للمؤسسة الجامعية، وكلما تنامت فيها القوى الاجتماعية الليبرالية، استطاعت هذه المؤسّسة أنَّ تنهض بأدوار اجتماعية تحمل طابع الابتكار والتجديد.**

وتجدر الإشارة إلى أنّ هذا الاتجاه بدأ يشهد حالة مريعة من التراجع، ولا سيَّما في النصف الثاني من القرن العشرين، تحت تأثير نمو الفكر السوسيولوجي

الـذي اسـتطاع أنَّ يكشـف عـن الأبعـاد الاجتماعيـة للعمليـة التربوية وعـن الروابط الأيديولوجيـة للعلاقـة بـين التربيـة والمجتمـع. فالمؤسّسـات التربويـة كـما تظهرهـا هـذه الدراسـات تمـارس وظيفتهـا وفقـا لمعايـير اجتماعيـة تتحـدد في نسـق الحيـاة الاجتماعيـة السياسـية.

فالأجيـال القديمـة من الأكاديميين اسـتطاعوا الاسـتفادة من النظـام الأكاديمي السّـابق. ذلـك النّظـام الـذي منحهـم فرصـة أكبر لتكويـن حياتهـم المادية والفكرية والانخـراط في نسـق مـن العلاقـات التـي ضمنـت لهـم نوعـا مـن الاسـتمرارية والحضـور والقـدرة عـلى المواظبـة سـواء خـارج بلدانهـم أو داخلهـا. وأغلـب عنـاصر هـذه الفئـة انكفـأ عـلى امتيازاتـه النسـبية، وابتعد حتـى عن أبسـط المطالبات الأساسـية لتحسـين أوضاعـه وأوضاع زملائـه. فالخلاص الفردي لهذه الفئة شـكل لهـا المخـرج الأسـاسي مـن أزمة التدهـور التـي يعانيها المجتمـع الأكاديمي ولا سـيَّما شريحـة الأجيـال الجديـدة.

١٠ ـ الخاتمة:

تعيـش الحريـات الأكاديميـة في الجامعـات العربيـة حالـة غيـاب وتغييـب تراجيديـة، ويمكننـا القـول بـأنَّ هـذه الحريـات لم تولـد بعـد في معظـم الجامعـات العربيـة الحديثـة التـي تشـكلت في النصـف الثاني من القـرن العشرين. لقد تأسّسـت الجامعـات الحكوميـة في محـراب الـولاء للأنظمـة السياسـية التـي شـكلتها، وهـي لا تعـدو أنَّ تكـون مؤسسـات حكوميـة وظيفتهـا الأساسـية القيـام بترويـض الأجيال عـلى الـولاء للنظـام السـياسي القائـم وتزويـده بالموظفـين المروّضـين عـلى التّفـاني في خدمـة أغراضـه ومخطّطاتـه.

لـذا، فنحـن في حقيقـة الأمـر إزاء مؤسّسـات جامعيـة تسـلّطية، لم تكـن يومـا جامعـات حـرّة تنشـد الحقيقـة والمعرفـة والثقافـة والإبـداع، فالحريـات الأكاديميـة التـي نتحـدّث عنهـا لم تولـد حتـى نتحـدّث عـن ضعفهـا أو مجـرّد ضمورهـا. نعـم،

لقد وصفت هذه الجامعات بأنّها مؤسّسات ترويضية، ويجري لسان الباحثين والمفكّرين بالقول بأنها مدارس كبرى تقوم على تلقين الطلبة بالمعلومات وترويضهم سياسيا وثقافيا. ويذهب معظم الباحثين، إلى الاعتقاد جازمين، **أنَّ هذه الجامعات لا تختلف في بنيتها ووظائفها عن أي مؤسسة حكومية، وهذا يعني أنَّ هذه الجامعات ولدت عقيمة، ولم ترسّخ فيها أي تقاليد للحريات الأكاديمية، وإن كنا شهدنا بعضًا من ملامحها في مرحلة الاستقلال**، أي: قبل تغوّل السلطات الأمنية والعسكرية على الجامعات العريقة في العالم العربي في النصف الأول من القرن العشرين.

فالإدارات الجامعية في الجامعات العربية تتماهى سلطويا مع أنظمتها السياسية، والأستاذ الجامعي لا يعدو أنَّ يكون بيدقا صغيرا يخضع لأوامر مستخدميه، وينفذ تعاليم رؤسائه، فتعيين الأستاذ الجامعي– كما هو حال مديري الجامعات ومعاونيهم وعمداء الكليات – لا يكون إلاّ بقرارات وزارية أو حكومية، وعلى هذا النّحو يفقد الأستاذ الجامعي قيمته الأكاديمية بوصفه مفكرا مربيا للأجيال ومنتجا للثقافة. والأخطر من ذلك كلّه أنَّ الحكومات لا تريد من أستاذ الجامعة أنَّ يبدع ثقافيًّا أو فكريا، فقد يكون هذا الأمر، في تقديرها، وبالا عليها، وعليه أنَّ يكون مروَّضاً مروِّضاً (بكسر الواو وفتحها)، معلما يلقّن ويتلقّن، يُشغل بوظائف الطلبة واختباراتهم وبيع المذكرات وتمجيد رؤسائه والامتثال الطوعي لكلّ قيم التسلّط والإكراه، وذلك إلى الدّرجة التي يتحوّل فيها إلى ديكتاتور صغير يمارس الاستبداد على طلبته وضحاياه.

وضمن هذه الصيرورة المأساوية، لا يُنظر إلى الأستاذ الجامعي إلا «بوصفه مجرد موظف في جهاز التعليم العالي، يتقاضى أجرا يختلف حسب مستوى دخل هذه الدولة أو تلك، ويطلب منه احترام جدول التّدريس، وملء محاضراته، بمخطّط جاهز من البرنامج المعدّ سلفا، والذي لم يشارك الأستاذ لا في وضعه ولا في تحديد مراجعه ولا في توصيف مقرراته، ولا في مناقشة محتواه، بإشراف رئيس قسم لا يفوقه إلاّ في الأقدمية والولاء للمناهج العقيمة، وتحت رقابة

عميد كلية لا يخضع تعيينه لانتخاب ولا لتزكية في أغلب أحوال جامعاتنا» (غازي، ٢٠١٠).

ومثل هذه الوضعية الاستلابية التي يعيشها الأستاذ الجامعي تدفعه إلى درجة عالية من السّادية والمازوشية معا، وإلى الفساد والاضمحلال الفكريّ والثقافيّ، فينسى كلّ الواجبات الأخلاقية التي تقتضيها رسالته، ويتنكر كليا للدور الثقافي المناط بعهدته في العمل الأكاديميّ. **وعلى هذا النحو يغور الأستاذ الجامعي ويختفي في ركام الأميَّة الأكاديمية والجهالة الثقافية، ويتحوّل إلى سادن للفساد، بدلا من أنَّ يكون مشعلا للنور ومنبرا للمعرفة والحياة.** ومن يتأمل الشرائح الواسعة لهؤلاء «الأساتذة» سيجد ما يسوء النظر، ويؤذي العين، ويقتل القلب، سيجد «أساتذة» - مع التحفظ على هذه الكلمة ـ وقد حلّ الجهل في عقولهم، وتوغّل الفساد في قلوبهم، واعتملت الجهالة في نفوسهم حتى تمكّنت ورسخت وتصلّبت على صورة أمية شاملة، **فخرجوا من دائرة الوعي الحرّ إلى مفازات التصحّر الثقافي والأخلاقي.** وهذا كله ـ فضلا عن عوامل أخرى - يعود إلى تغييب الحريات الأكاديمية واستحضار كل عوامل الاستبداد والفساد التي تفعل فعلها في النفوس، فتدمّر كل بارقة أمل، وتُقصي كلّ توجه ثقافيّ وفكريّ يحمل في ذاته بذور النقد وثقافة الانعتاق والتحرّر.

وقد لاحظنا أنَّ جميع الأساتذة الذين حاولوا الخروج عن المسارات القطيعية (= نسبة إلى القطيع) في الجامعات القطعانية، قد صدموا بالعقوبات التي قد تبدأ بالتوقيف عن التدريس والفصل من الجامعة، وقد تصل إلى حدود تنفيذ أحكام الردّة والارتداد، وأقلّها وضعهم في أقفاص الاتهامات الأخلاقية التي يمكنها أنَّ تدمّر حياتهم. هذا هو حال الأساتذة الجامعيين الذي حاولوا رفض هذا الواقع والتمرد على وضعيات الاستبداد والإكراه، كما هو حال هؤلاء الذي دعوا إلى حرية الفكر والمعتقد وحرية البحث العلمي. وهذا يعني أنه يُطلب منك عندما تريد أنَّ تكون أستاذًا جامعيًّا أنَّ تكون قادرا على المشاركة في عملية إنتاج الجهالة، وإعادة إنتاجها ضمن مسارات الثقافة التقليدية المضادة للعقل،

وأن تكون خاضعا طيّعا مروّضا، وألاّ يخرج دورك عن معلم الكتاب (= نسبة إلى معلم الكتب) الذي يقوم بعملية التلقين، وحذار من التأمل والنقد والتفكير الحر، لأنَّ مثل هذه الأمور تجلب لك المصائب، وتودي بك إلى مهالك العقاب الشّديد. وهكذا فإنَّ الأستاذ الجامعي الذي يتبنّى نوعا من الثقافة النقدية، سيشعر في لحظة ما أنّه مهدّد في سلامته الشّخصيّة وفي وظيفته، فيرى خلاصه في نهاية المطاف في أنَّ يقبل طوعا أوكرها التّدجين ودخول بيت الطّاعة متخلّيا عن كلّ مظاهر الثقافة النقدية، متماهياً مع صورة القطيع الذي يعيش فيه.

وهذا كله لا يعني أنَّ «الأستاذ» الجامعي الذي يصول اليوم ويجول في فناءات الجامعة العربية يستاء لمثل هذا الواقع أو يغضب، فهم في أكثرهم يرحّبون بهذه الوضعية، ويجدون فيها ملاذهم، ويأخذون أماكنهم المميزة في دورة الاستسلام والكساد والفساد. وإنه لمن السهولة بمكان أنَّ يأخذ هذا النوع من «الأساتذة» مكانه في القطيع على أنَّ يخرج من سطوته وهيمنته، فمثل هذا النوع من الأساتذة لا يبحث عن أكثر من وظيفة جيدة «محترمة» ومرتب يعتاش به، وطلبة يفرض عليهم سلطته، ويمارس عليهم سطوته ليعوّض هذا النقص الوجودي في ذاته، وفي إحساسه المكلوم بالدونية والتواضع. ومثل هؤلاء «الأساتذة» المروّضين تمّ إعدادهم لهذه المهمة وتهيئتهم لهذا الدور الاستلابي في المراحل السابقة من تعليمهم في سياق ما نسميه دورة الإعداد الاستلابي للأستاذ الجامعي المدجّن. وينبني على ذلك أنَّ الأستاذ الجامعي المدجّن بعقلية القطيع لا بد أنَّ يتماهى بالمرياع ويسير على خطاه ليكون آمنا، وليكون قادرا على الشعور الغامر بالسعادة في ظل من يرعاه ويعفيه من مغبّة التساؤل والنقد وتحمل المسؤولية، ويحدّد له وجهته ومساره ومصيره.

ويمكن لنا من أجل استكشاف دورة الفساد والإفساد الأكاديمي، أنَّ نستعرض التوصيف الذي اقترحه الدكتور عاطف معتمد، الذي يقول في هذا الصدد: «نظام الجامعة يفرض على من يلتحق بالوظائف الجامعية أنَّ يمرّ بمرحلتين: مرحلة «الوعيد»، وتبدأ من لحظة التعيين وتستمر حتى الحصول على

درجة بروفيسور (تتراوح هذه الفترة بين ٢٠ و٣٠ سنة!!). **في أغلب الحالات لا يستطيع هذا الأستاذ أنَّ يعرب عن أي رأي له، ولابد أنَّ يتعلم مبدأ** «التقية» أو «الاستضعاف حتى التمكين»، حتى إذا انتصف العقد الخامس من عمره وحصل على «بطاقة الحرّية» وصار «بروفيسورا» واستهل التعبير عن رأيه، وقع في فخ المرحلة الثانية «الوعد».. وعدٌ بمنصب إداري وقرب من السلطة، كل على قدر شطارته.. من عمادة الكلية إلى مقعد الوزارة. نسبة قليلة جداً تخرج من هذا الفخ. وهي غير قادرة على أنَّ تشكل قاطرة التنمية والتنوير في بلادنا. هل أنا مبالغ إذا قلت إنَّ الجامعة صارت مفارخ مثالية لتدجين العقول لا لإطلاق الحرّية لها؟! (معتمد، ٢٠٢١). ومثل هذه الصورة التي قدمها عاطف معتمد تشرح لنا الآليات التي تعتمد في صهر الأستاذ الجامعي في بوتقة الجهالة ونحره على مذبح التدمير الذاتي، ذلك الصّهر الذي يؤدي، في نهاية المطاف، إلى وضع الأكاديمي في مسار استلابي يفقد فيه ذاته وكيانه وهويته الجامعية وإحساسه بالوجود الإنساني متحولا إلى كائن أَجْوَف زائِف بلا قيمة علمية أو وزن معرفي أو دور ثقافي.

فأعداء الحريات في الجامعات وفي المجتمع يشكلون قوة كبيرة تأخذ صورة مافيات ظلامية تعمل على ممانعة كلّ تقدّم فكريّ وتطوّر معرفيّ أو ثقافيّ في مجتمعاتهم، وهؤلاء يفتكون بالحقيقة، ويدمّرون أجمل عطاءات الإنسانية التي تتمثَّل في الحرّية والكرامة، وهم يرسّخون كلّ أشكال الاستبداد الفكري والأخلاقي والسياسي، ويعملون ليلَ نهارَ على محاربة كل أشكال الثقافة الإنسانية الحرّة في مجتمعاتهم، وتتمثّل نتيجة فعلهم في تدمير الأجيال المتعاقبة التي لا يمكن لها أنَّ تترك أثراً إيجابيّا أو ثقافيًّا نبيلا في تاريخ مجتمعاتهم.

والنتيجة التي لا مفر من الإقرار بها هي أنَّ جامعاتنا تعيش حالة اغتراب شاملة، تتمثَّل في غياب الحريات وتآكل الحقوق الأكاديمية للطلبة وأساتذة الجامعة بكل المقاييس والمعايير.

وعلى الرغم من الاجتياح المنظم الذي تفرضه قوى التسلط والاستبداد على الجامعة فإنَّ عنصر المقاومة لا يغيب تمام الغياب، فكل فعل يولّد ردة فعل موازية

لـه في القـوّة ومعاكسـة لـه في الاتّجاه، فهناك نخب من أسـاتذة الجامعات اسـتطاعوا الإفـلات مـن عفـن القطيـع ومرابـض الاسـتبداد، ليقاومـوا كل أشـكال التسـلط والإكـراه. وهـم يقاومـون ويبذلون في ذلك الغـالي والنّفيس إيمانا منهـم بأنَّ الجامعة هـي حـرم العقـل والحرّيّـة والضمـير، ومـن هـذا المنطلـق يعمـل فريق من الأسـاتذة المخلصـين آنـاء الليـل وأطـراف النهـار عـلى مواجهـة الاسـتبداد والوقوف بشـموخ في مواجهـة جحافلـه، بالفكـر والنّقـد والكتابـة، وهـم لا يفتـؤون يرفعـون الصـوت عاليـا مطالبـين زملاءهـم الـذي وقعـوا في فخـاخ القطيـع وفي مسـتنقع الخـلاص الفـردي أنَّ يتحـرروا، وأن ينطلقـوا إلى ممارسـة دورهم الخلاق في تطوير مجتمعاتهم وجامعاتهـم وتمكينهـا مـن الحريـات المفقـودة والكرامـة المـوؤودة. فالأكاديميـون الأحـرار فقـط يمتلكـون الكلمـة والقـدرة عـلى مجاراة القلم، للكشـف عـن مكامن التسـلّط والاسـتبداد، وهـم وحدهـم الذيـن يمتلكـون القـدرة عـلى تقديـم صـورة واقعيـة للمأسـاة عبر أبحاثهم ومناقشـاتهم وهمسـاتهم الخفية حينـا، والمدوّية أحيانا. وهـذا يعنـي أنّه يجب عـلى الأكاديميين الخروج مـن دائرة الصّمـت والمطالبة بالحوار والتأكيـد عـلى أهمّية الخلاص الحقيقـي للأكاديميين من دائرة السّـلبية والخنوع، لأنَّ خلاصهـم ضروري مـن أجـل تقـدّم المجتمـع والجامعة والحيـاة الاجتماعيـة برمّتها. فالحريـات الأكاديميـة، كـما تلـحّ دراسـتنا هـذه، لم تعـد ترفـا ثقافيًّـا يهـمّ المثقفين فحسـب، بـل هـي ضرورة حيويـة لنهضـة الأمـة والخـروج بهـا مـن أزمتهـا (هـلال، ١٩٨٦، ٨). وأنّـى لهـذه الحرّيّـة أنَّ تتحقّـق إذا كان الأكاديميـون يعيشـون في صراع مـع شروط البقـاء والمقدمـات الأساسـية للوجـود. فالحرّيّـة «ليسـت شـيئا يـودع في عقـول الرجـال، بـل هي ممارسـة أو اسـتجابة واعية نحـو العالم» (فرايـري، ١٩٨٠، ٥٨). وهـذا يعنـي أنَّ الحرّيّـة والحقـوق لا تـأتي عـلى طبـاق فضيـة، بـل يجـب عـلى المعنيـين بهـا أنَّ يناضلـوا مـن أجلهـا، وأن يمارسـوها بعيـدا عـن وضعيـات التوسّـل والرجـاء.

وذلـك لأنَّ «قيمـة التعليـم الجامعـي وعظـم شـأنه يتوقـف عـلى مبلـغ نجاحنا في إرسـاء الحرّيّـة الأكاديميـة وترسـيخها كتقليـد جامعـي»(فراريـري، ١٩٨٠). وهـذه

الحرّيـة قمينـة إذا توفـرت بـأنَّ تمكـن الجامعـة نفسـها مـن الاسـتمرار، ومـن امتـلاك ناصيـة العمـل عـلى إعـادة بنـاء العقليـة العربيـة انطلاقـا مـن مقدمـات ديمقراطيـة لمواكبـة العـصر بصيرورتـه وتطوراتـه. فالحرّيّـة مطلب تاريخي للإنسـان عامّـة، وإذا كانـت مطلبـا عامـا للإنسـان، فـإنَّ هـذه الحرّيّـة تطـرح نفسـها بإلحـاح لا حـدود لـه في مجـال الحيـاة والأكاديميـة. لأنَّ الحرّيّـة الأكاديميـة تمثـل عصب الوجـود وشريانه بالنسبـة إلى وظيفـة الجامعـة وأدائهـا.

فالجامعـة كـما يقـول شـكري نجـار، «ليسـت مصنعـا للشـهادات، كـما يخيّـل إلى بعضهـم أحيانـا، ولا مركـزا للامتحانـات، بـل، هـي صـورة للمجتمـع المثـالي المطلـوب إحداثـه»، وهنـا تكمن مسـؤولية الجامعيـين، فالجامعة لا يمكنهـا أنَّ تحقق سـيادة العقـل مثـلا في وطنهـا إذا لم تكفـل سـيادته في داخلهـا أولا، ولا أنَّ تبعـث القـوى الخيّرة في مجتمعهـا إذا لم تكـن هـي قـد حقّقت هـذه القـوى في صميمها، ولا أنَّ تسـهم في بنـاء حيـاة وطنهـا عـلى المبـادئ والقيـم، إذا لم تشـيّد، هـي، بنيانهـا ذاتـه عـلى نفـس هـذه الأسـس والقواعـد، تلـك هـي وظيفـة الجامعـة (نجـار، ١٩٨١، ١٤٩). وبالتـالي فـإنَّ قيمـة التعليـم الجامعـي «وعظـم شـأنه يتوقـف عـلى مبلـغ نجاحنـا في إرسـاء الحرّيّـة الأكاديميـة وترسـيخها كتقليـد جامعـي بـين الجامعيـين والأكاديميين»(قاسـم، ١٩٩٥، ٨٥).

والسـؤال الـذي يطـرح نفسـه هنـا: مـا أهميـة الحرّيّـات الأكاديميـة في عـالم تدمّره الحـروب، وتدكّـه النزاعـات دكّا، ويخنقـه وجيـف المجاعـات خنقـا؟ مـاذا تنفـع الحريـات الأكاديميـة في عـالم يتدفـق بعذابـات الأطفـال وأنـين الثـكالى وأوجـاع الأمهـات؟ ونقـول في الـردّ عـلى هـذا التسـاؤل إنَّ معركـة الحرّيّـة والكرامـة واحـدة لا تتجـزّأ ولا انفصـام بـين أبعادهـا، فـما يحدث في خـارج الجامعة من اسـتبداد وقمـع لا ينفصـل عـما يـدور في داخلهـا مـن فسـاد وتسـلط وإكـراه، ومـا يحـدث فيهـا يجـد صـداه في خارجهـا؛ إنهـا معركـة واحـدة، معركة مـن أجل الحرّيّـة والكرامـة. ويقيننا أنّ النضـال مـن أجـل الحرّيّـة في داخـل الجامعة لا يمكنـه أنَّ ينفصل أبـدا عن جوهر النضـال مـن أجـل الحرّيّـة والكرامـة في خارجهـا، والنضـال مـن أجـل الحرّيّـة لا

يكـون ولـن يكـون نضـالا مـن أجـل قيمتهـا بوصفهـا ممارسـة يوميـة فحسـب، بـل مـن أجـل اسـتحضارها بوصفهـا فلسـفة متكاملـة توفر المنـاخ الضروري الحرّ لنمو العقـل وتطـور الفكـر واسـتحضار الأنسـنة، ورفـع رايـة التنويـر، وهـذا كلّه يشـكّل القـوّة المطلوبـة لتحويـل المجتمـع إلى طاقة حضاريـة، وإلى قوة تحضّ الأفـراد حضّا، وتدفعهـم دفعـا خلاقـا إلى التّفاعـل مـع معطيـات الحياة الحـرة الكريمـة، فالحريات، الأكاديميـة منهـا والمدنيـة، مطلـب وجـودي لتطويـر المجتمـع وتأهيلـه حضاريـا وإنسـانيا. وهـذا التحضـير الإنسـاني للمجتمـع عـن طريـق ترسـيخ الحرّيـة مطلـب مـشروع تاريخيـا وإنسـانيا. فمجتمعاتنا تنـوء تحت أثقال التخلّف، والسّـبب الرئيس يكمـن في تغييـب الحرّيـة التـي أدت بدورها إلى تغييب العقـل والكرامة، ومع غياب الحرّيـة تغيـب شـمس الحضـارة وتـذوي شـعلة التنويـر ويغيـب الإنسـان الفاعل في التاريـخ والحضـارة (قاسـم، ١٩٩٥، ٨٥).

مراجع الفصل الخامس:

- أبو هلال، حمد خضر (١٩٧٣). دراسة أنتروبولوجية لدور الجامعات العربية في تطوير المجتمع العربي: المؤتمر العام الثاني لاتحاد الجامعات العربية: الجامعات العربية والمجتمع العربي المعاصر، ٧-٤ شباط، صص (١١٣-١٤١).

- الأمين، أحمد (١٩٩٨). إعادة بناء العقلية العربية: مقدمات من أجل بناء المجتمع المدني وإقامة الديمقراطية، دراسات عربية، العدد ١/ ٢، نوفمبر/ ديسمبر، بيروت: دار الطليعة، ١٩٩٨، صص (٢- ١٢).

- برنامج الأمم المتحدة (٢٠٠٣). تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٣، نحو إقامة مجتمع المعرفة، عمان: المكتب الإقليمي للدول العربية، المطبعة الوطنية، ٢٠٠٣.

- بشارة، أحمد (١٩٩٧). ضمن: ندوة الحرّيّة الجامعية والهوية الثقافية، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، عدد٥٨، السنة ١٥.

- بشير، هيلين دار (١٩٩٤). حرية الكلمة الحرّيّة الرئيسية، مجلة رسالة اليونسكو، العدد ٤٧، مارس/ آذار (صص١٤ -٢٤) ١٩٩٤.

- التميمي، عبد الملك (١٩٩٧) مداخلة في ندوة الحرّيّة الجامعية والهوية الثقافية، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، العدد٥٨، السنة ١٥.

- ثورنز جوستن بي، الحرّيّة الأكاديمية واستقلال الجامعات، مستقبليات، المجلد ٢٨، العدد ٣، سبتمبر ١٩٩٨، (صص ٤٠١-٤٠٧).

- حسنة، عمر عبيد (١٩٩٤). مراجعات في الفكر والدعوة والحركة، الرياض، الدار العالمية للكتاب الإسلامي.

- حنفي، حسن (١٩٨٦). الجذور التاريخية لأزمة الديمقراطية في وجداننا المعاصر، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، الديمقراطية وحقوق الإنسان في الوطن العربي.
- حنوش، زكي (١٩٩٧). مستقبل حقوق الإنسان والشعوب في ظل النظام العالمي الجديد، عالم الفكر، العدد التسعون، السنة الثامنة عشرة.
- حوراني، ألبرت (١٩٦١). الفكر العربي في عصر النهضة، ١٧٩٨-١٩٣٩، ترجمة كريم عزقول، بيروت: دار النهار للنشر.
- دريدا، جاك (٢٠١٣). الجامعة بدون شرط، ضمن استراتيجية تفكيك الميتافيزيقا، ترجمة عزالدين الخطابي، الدار البيضاء: دار أفريقيا الشرق.
- ديكنسون، جون (١٩٨٧). العلم والمشتغلون بالبحث العلمي في المجتمع الحديث، سلسلة كتب عالم المعرفة، ١١٢، الكويت.
- الربعي، أحمد (١٩٩٧). ضمن: ندوة الحرّيّة الجامعية والهوية الثقافية، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، العدد٥٨، السنة ١٥.
- رضا، محمد جواد (١٩٩٤). الجامعات العربية من الغربة إلى الاغتراب، المستقبل العربي، العدد ١٨٢، نيسان / أبريل (صص: ٤-٢٠).
- رضا، محمد جواد (١٩٨٤). الإصطلاح الجامعي في الخليج العربي، الكويت، شركة الربيعان للنشر والتوزيع.
- زكريا فؤاد (١٩٧٨). التفكير العلمي، الكويت، عالم المعرفة.
- الخليفي، سلامة (١٩٩١). تربية التسامح الفكري: صيغة تربوية مقترحة لمواجهة التطرف، التربية المعاصر، العدد ٢٦، مارس، صص (٧٧-١٠٩).
- السيد، رضوان (١٩٩٤). الحريات الأكاديمية في جامعات سوريا ولبنان، ضمن الحرّيّة الأكاديمية في الجامعات العربية، بحوث ومناقشات الندوة

الفكرية التي عقدها منتدى الفكر العربي، ٢٧-٢٨ سبتمبر/ أيلول، عمان، (صص ٧٣-٩١).

- صبحي، محي الدين (١٩٩٥). وعي التخلف، مجلة العربي، العدد ٤٤٤، نوفمبر، ١٩٩٥. http://www.3rbi.info/Article.asp?ID=5967

- صبور، امحمد (٢٠٠١). المعرفة والسلطة في المجتمع العربي: الأكاديميون العرب والسلطة، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.

- عاقل، فاخر (١٩٧٧). التربية قديمها وحديثا، بيروت: دار العلم للملايين.

- عبد الرحمن، أسامة (١٩٨٧). البيروقراطية النفطية ومعضلة التنمية، دار الشباب للنشر والترجمة والتوزيع، قبرص.

- عبد الرحمن، عبد الله محمد (١٩٩١). سوسيولوجيا التعليم الجامعي: دراسة في علم الاجتماع التربوي، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

- عبد الله، عبد الخالق (١٩٩٤). حالة جامعة الإمارات العربية المتحدة، ضمن الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي عقدها منتدى الفكر العربي، ٢٧-٢٨ سبتمبر أيلول عمان، ١٩٩٤، (صص ٩٣-١١٢) ص١٠٢.

- عبيد، منى مكرم (١٩٩٤). الحريات الأكاديمية في مصر بين الأمس واليوم، ضمن الحرّيّة الأكاديمية في الجامعات العربية، عمان: بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي عقدها منتدى الفكر العربي، ٢٧-٢٨ سبتمبر أيلول.

- عمر، عبد الفتاح (١٩٩٤). الحريات الأكاديمية في الجامعات التونسية، ضمن الحرّيّة الأكاديمية في الجامعات العربية، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي عقدها منتدى الفكر العربي، ٢٧-٢٨ سبتمبر أيلول -عمان.

- عنبتاوي، منذر (١٩٨٦). دور النخبة المثقفة في تعزيز حقوق الإنسان، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، الديمقراطية وحقوق الإنسان في الوطن العربي.

- غازي، خالد محمد (٢٠١٠). الفساد في الجامعات العربية.. نزول للهاوية أخبار الشبيبة، الساحة العمانية، ٧ أبريل ٢٠١٠. شوهد في ١/ ٥/ ٢٠٢١.
http://bitly.ws/cgSo

- فخرو، علي (١٩٩٨). متطلبات تطوير التعليم العالي، المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، السنة الحادية والعشرون، العدد ٢٣٧، تشرين الثاني/ نوفمبر.

- قاسم، رياض (١٩٩٥). مسؤولية المجتمع العلمي العربي: منظور الجامعة العصرية وأفق الحرّيّة الديمقراطية داخل الحرم الجامعي العربي، المستقبل العربي، عدد ١٩٣، آذار/ مارس.

- محافظة، علي (١٩٩٤). الحرّيّة الأكاديمية في الجامعات الأردنية، ضمن الحرّيّة الأكاديمية في الجامعات العربية، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي عقدها منتدى الفكر العربي، ٢٧-٢٨ سبتمبر/ أيلول، عمان.

- محرر ريفيو (٢٠٢١). فلسفة الجامعة – أطروحات دريدا، ريفيو، ١١ فبراير ٢٠٢١.
http://bitly.ws/dkER

- معتمد، عاطف (٢٠٢١). بين وعد ووعيد... هل ننتظر من الجامعة استقلالا!؟ فيسبوك، صفحة شخصية، ١٦/ ٦/ ٢٠٢١.
https://www.facebook.com/atef.moatamed/posts/1411630322250878

- المعهد العربي للتخطيط (١٩٩٢). وثيقة تعليم الأمة العربية في القرن العشرين « الكارثة والأمل » التقرير التلخيصي لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي، تحرير سعد الدين إبراهيم، القاهرة -١٨-٣٠- نيسان (أبريل).

- المنوفي، محمد إبراهيم (١٩٩٥). نحو فلسفة تربوية لمواجهة ظاهرة الاستبداد السياسي، دراسات تربوية، صادرة عن رابطة التربية الحديثة، المجلد العاشر، الجزء ٧٩.

ـ الناصر، خالد (١٩٨٣). أزمة الديمقراطية في الوطن العربي، في علي الدين هلال وآخرون: الديمقراطية وحقوق الإنسان في الوطن العربي، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

ـ نوفل، محمد نبيل (١٩٨٦). دراسات في الفكر التربوي المعاصر، القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

ـ هلال، علي الدين (١٩٨٦). الديمقراطية وهموم الإنسان العربي المعاصر، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

ـ يونس، محمد عبد الرحمن (٢٠٠٩). الأستاذ الجامعي والجامعات العربية المعاصرة آلية الاستبداد والفساد، ١٠/٩/٢٠٠٩.

https://annabaa.org/nbanews/2009/09/024.htm

- Christophy (J.) et Mary J.B.. (1972). School and inquility saturday Revît et Washington post.17 avril (1972). In Gras (A.). Sociologie de l'éducation: Textes fondamentaux. Paris. Larousse. (1974).

- Derrida. Jacques(2001). L'Université sans condition. Paris: Galilée.

- Durkheim (E.).(1966). Education et sociologie. Paris. U.F.

Snyders. Georges(1982). Ecole Classe et Luttes des Classes . Paris: PUF

الفصل السادس

من الاستبداد إلى الفساد: مظاهر الفساد الأكاديمي في الجامعات العربية

قدم أحد الوزراء إلى الرئيس الفرنسي شارل ديغول مجموعة من التقارير عن الفساد في أجهزة الدولة، فلم يلتفت الرئيس إلى تلك التّقارير، وإنما سأل: «هل وصل الفساد إلى الجامعات الفرنسية»؟ فأجاب الوزير: «لا يا سيدي»، فقال الرئيس: «إذًا فرنسا بخير» (ابلان،٢٠٠٥).

١ـ مقدمة:

الفساد مظهر من مظاهر الأميَّة الأكاديمية ومرتع من مراتعها، إذ لا يمكن لأهل المعرفة والثقافة الحقّ أنَّ يسقطوا في المنزلقات الخطيرة للفساد الذي يركن إلى الجهل المعرفي والجهالة الأكاديمية. وأصل الفساد العلمي هو انعدام قدرة الأكاديمي على الإنتاج العلمي، وهو ما يجرّه إلى الوقوع بين براثن الرشوة والمحسوبيّة وفساد الذّمّة والانتحال إلخ... وإلاّ، كيف لمشتغل بالفكر أنَّ ينزلق إلى هذا الدرك السّحيق من الفساد، ثمّ يدّعي أنّه يملك العلم والمعرفة؟

إنّ المثقّف الحقيقي، والأكاديمي المتمكن فعلا من اختصاصه لا يحتاج أبدا ولا يمكن أنَّ يحتاج إلى السرقة من أبحاث الآخرين، ولا أنَّ ينال من جهودهم وهو القادر على إنتاج المعرفة الأصيلة، ذلك أنه في هذه الحال، وهي الحالة الطبيعيّة، سيجد شغفه في إنتاج المعرفة وتحقيق ذاته المتعطشة إلى العلم والمعرفة والإبداع.

إنّ الفساد معضلة خطيرة، سواء نظرنا إليها من منظور علمي أو أخلاقي. وتعدّ إحدى أخطر آفات البحث العلمي في العالم المعاصر. والأدهى أنّه، اليوم، في زمن الليبرالية الجديدة، ينتشر ويتجذر في مختلف ميادين الحياة الإنسانية وقطاعاتها. هذا، ويشكل الفساد الداء الأكثر خطورة على الحياة الإنسانية، إنه

الآفة الكبرى التي تدمر الكيان الإنساني، وتسحق الوجود الأخلاقي، وتهدد التنمية، وتضرب الاقتصاد. ولا غرو في القول بأنَّ الفساد هو جائحة الحضارة، إذ يفتك بكل شيء جميل، ويحطّم كلّ شيء نبيل، ويمسخ كل بهاء إنساني وأخلاقي، إنه داء الأدواء. وإذا ما انتشر، أنشب مخالبه في جسد المجتمع، وأمسك بتلابيب روحه، ولا ينفك يحوله إلى أشلاء وحطام، إنه كالنار التي تهب في نثير الحطب وهشيم الأعشاب، فلا يقف عند حد، حتى يصل إلى أعماق الروح الاجتماعية فيدمرها تدميرا، ويأخذ بها إلى مفازات الهلاك.

ومما لا شكّ فيه أنَّ الفساد ظهر منذ فجر التّاريخ، ورافق الإنسانيّة منذ بدايات تشكل الاجتماع الإنساني، وكانت الحضارات الإنسانية تعمل باستمرار على محاربته، خوفا من انحدارها وسقوطها. وما كان لحضارة من الحضارات أنَّ تنطلق وتستقيم إلا بإعلان الحرب على الفساد والمفسدين، وهذا ما يجب علينا أنَّ ندركه اليوم في عالم أصبحت فيه التفاهة قانونا والفساد دستورا عالميا، ذلك أنّ النهوض والتحضّر يشترطان هزم الفساد وقطع دابره إذا ما أرادت أمة من الأمم أنَّ تنهض وتتحضّر.

لقد شكل الفساد تاريخيا عامل تقويض للممالك والدول، وقد عملت الممالك القوية على محاربته كي تحافظ على وجودها وتصون قوتها، إيمانا منها أنّ العدل أساس العمران. وقد عرفت الممالك التاريخية مثل: بابل وسومر وآشور وأكاد ظاهرة الفساد، وأعلنت الحرب ضدها، وقد تجلّى ذلك في القوانين التي عرفتها «أوروك» و»أورنمو»، ورصدت في الألواح السومرية، ومحاضر جلسات مجلس (أرك)، حسب آراء السير كريمر.(كريمر، ١٩٧٥). كما تبيّن الوثائق التي عثر عليها، وتعود بتاريخها إلى الألف الثالث (ق.م)، أنَّ (المحكمة الملكية) آنذاك كانت تنظر في قضايا الفساد، مثل: استغلال النفوذ، واستغلال الوظيفة العامة، وقبول الرشوة، وإنكار العدالة، وكانت قرارات الحكم في جرائم الفساد من الشدّة بحيث تصل إلى حدّ الإعدام (الغازي،١٩٧٣، ١٠٠).

ويُلاحظ أنَّ حمورابي البابلي أبدع أعظم تشريع في التاريخ سُمي بـ (شريعة حمورابي). وتتضمّن هذه الشريعة، في مادّتها السّادسة، إشارة إلى الرشوة بوصفها

جريمة لا تغتفر. ويروي المؤرخون أنَّ حمورابي كان يأمر بإحضار طالب الرّشوة أمامه ليقاضيه بنفسه، مما يدلّ على اهتمامه الكبير بمكافحة آفة الفساد وخطورتها على البلاد. ونجد مثل هذا الاهتمام بقضية الفساد في بلاد الإغريق، فقد حدد ذلك (سولون)[1] في تشريعاته التي أطلق عليها قانون (اتيكا). وقد سن تشريعاته لتكريس سيادة القانون والحدّ من مظاهر الفساد التي بدت في ترف الأغنياء وبذخهم المثير للأحقاد.

وللفساد أنواع وأشكل وصيغ وتجليات، ولكلّ وجه من وجوه الحياة ضرب من الفساد يناسبه، فهناك الفساد الاقتصادي والفساد السياسي والفساد الأخلاقي والفساد القضائي والفساد الاجتماعي... إلخ. ولكن أخطر أشكال الفساد هو الفساد الأكاديميّ الذي يحلّ بالجامعات فيهدّ أركانها. ويستمدّ هذا النّوع من الفساد خطورته من كونه يضرب الروح ويشل الجسد، فالفساد الأكاديمي عندما يضرب الجامعة يكون قد أصاب مملكة العقل والضمير. وعندما تصاب هذه المملكة، ملكة القيم ووطن الحرية والجمال وفضاء الحق والخير والجمال، يكون الدمار في الروح، وفي أعمق أعماق الوجدان. فالفساد الأكاديمي إذا ما حدث، فهذا يعني أنَّ روح المجتمع وقيمه قد أصبحت في مهبّ الريح، فيعيث المفسدون في الأرض فسادا ليدمروا كل ما هو نبيل وجميل وخلاق وإنساني في المجتمع. ذلك أنّ الجامعات هي ملح الوجود المعنوي للمجتمعات الإنسانية، **وإذا كنا بالملح نصلح ما نخشى تغيره... فكيف بالملح إنَّ حلّت به الغير؟ على حد قول الشاعر الأحيمر السعدي.**

وحين تصبح النّخبة المثقفة من أساتذة الجامعة منساقة خلف أهوائها وتحزباتها الفكرية والطائفية، فإنّها تفقد رسالتها الأخلاقية، بل إنها تتحوّل إلى عامل هدّام ومدمّر للدور الأخلاقي الذي تقوم به الثقافة وينهض به الفكر (الخويلدي، ٢٠١٣).

ولا حاجة بنا إلى التكرار بأنَّ أخطر أنواع الفساد وأشدّها تدميرا هو الفساد الأكاديمي الذي يضرب المؤسسات العلمية والأكاديمية في المجتمع، لأنّه من

---

١ – سولون: أحد الحكماء السبعة عند الإغريق، ونجد لديه بدايات المدينة الفاضلة التي نادى بها أفلاطون.

البداهة القول إنّ الجامعة تشكل المصدر الحيوي لتزويد المجتمع بالخبراء والموظفين والمثقفين. وإذا كان هذا الإنتاج فاسدا فسد المجتمع برمته، وإذا كانت الجامعات فاسدة فإنَّ خريجيها سيكونون قد خرجوا من صلب فسادها، وسيشكلون نخبة من الفاسدين التي تعيث خرابا وتدميرا في أوطانها؛ فالطبيب الفاسد قد يخطف أرواح البشر، ويعرّض حياتهم للخطر، ويكون المهندس الفاسد أشد فتكا لأنّ عماراته ستسقط على رؤوس السّكان، والسياسيون الفاسدون قد يقومون ببيع أوطانهم وتدميرها، والأخطر هو إنتاج المعلمين الفاسدين الذي يشكلون البوتقة التي يتم فيه تشكيل الأجيال على روح الفساد بدلا من حبّ المعرفة واعتناق الفضيلة. وقد يشكل هذا الفساد، ونقصد به الفساد الأكاديمي، مصدرا لكلّ الويلات التي قد تصيب الحياة والعلم والمجتمع. وباختصار فإنَّ الفساد في الجامعات يؤدّي بالضرورة إلى الفساد في المجتمع في كلّيته وشموله: في التعليم، وفي الصحة، وفي السياسة، وفي الفكر، وفي كل مناحي الوجود الاجتماعي، وفي النهاية يصيب المجتمع في مقتل لا فكاك منه.

والأخطر من ذلك كلّه أنَّ يصاب أساتذة الجامعة أنفسهم بلوثة الفساد وآفته القاتلة، وهم الذين يفترض بهم أنَّ يكونوا النخبة التنويرية في المجتمع وصفوته، وأن تتجلّى فيهم الصورة الأمثل لمجتمعاتهم في ميدان العقل والعقلانية والعلم والتنوير، وهم الذين يفترض بهم أيضا، أنَّ يكونوا المرآة الحقيقة لضمير شعوبهم ووجدان أمتهم، وهم القادرون، بل الأكثر قدرة على الإحساس بمعاناة مواطنيهم، والتفاعل مع تطلعات طلبتهم ومريديهم نحو العلم الذي به، وعليه تتأسّس النهضة والحضارة في أوطانهم.

فالأساتذة الحقيقيون يشكّلون المنارة الحقيقة التي تومض بالمعرفة، وتتدفّق بعطاءات الثقافة وتفيض بالقيم المعرفية في مجتمعاتهم. ولطالما تشكّل أساتذة الجامعات تاريخيا على هذه الصورة، ولاسيَّما المثقفون منهم، فأبدعوا بكتاباتهم وأعمالهم الأدبية والفكرية، وشكّلوا بإنتاجهم المعرفي المميز الحصن الحصين

للدفاع عن حرية الإنسان، والمنافحة عن الكرامة والحق والخير والجمال. وقد عُرِفَ تاريخيا أنَّ الأساتذة في الجامعات العريقة كانوا يؤسّسون بوجودهم الفكري منابر للدفاع عن قضايا الشعوب، ومنصات للمنافحة عن حرية الأوطان، وعن كرامة الإنسان. ولطالما قدّم الكتّاب والمفكرون من أساتذة الجامعات أنفسهم قرابين للحرية والكرامة والحقوق الإنسانية، كما هو الحال بالنسبة لكثير من الأدباء والمثقفين الذي كانوا بالضرورة من خريجي تلك الجامعات العريقة. فأساتذة الجامعة الأحرار مع المثقفين من أمثالهم يعكسون في الجوهر وجدان الأمة وروحها ومنطلق نهضتها ونوابض كرامتها وعزتها. والسؤال هو: كم ستكون الكارثة إذا ما أصيبت هذه النخبة الثقافية، من صفوة المفكرين، وخيرة أساتذة الجامعات بالفساد والإفساد؟ هنا لا بأس من أنَّ نستحضر القول المأثور: «إذا فسد القضاء وفسد التعليم في أمّة من الأمم تخلّفت هذه الأمة، وشوّه هذا الفساد معظم علاقات المجتمع الإنساني»، لأنها تقوم على الظلم والاستبداد والجهل، وحينها لا مناص من أنَّ تُعدّ هذه الأمّة في عداد الدول المتخلّفة حضاريا ومعرفيّا (يونس، ٢٠٢٠).

وقبل الاسترسال في تفكيك ظاهرة الفساد من جميع جوانبها، يحسن بنا تعريف الظاهرة. فما المقصود بالفساد في اللغة والاصطلاح؟

٢ ـ تعريف الفساد:

يمكننا تعريف الفساد بأنه كتلة من الشرور المطلقة التي يمكنها تدمير الصورة المثلى للمجتمع. وضمن هذه الرؤية يمكننا القول: بأنَّ الفساد يشكل المفهوم المضاد كليا للأخلاق والقيم الإنسانية السمحة. وغالبا ما تعرف القواميس الأجنبية الفساد بأنه: حالة من التعفّن والانحلال وتدهور الأحوال وتراجع القيم. وقد نقع على هذا الأمر نفسه في القواميس العربية التي تلحّ على تحديد الفساد بالتضادّ مع الصلاح، فالفساد، كما يرى الفيروز أبادي في قاموسه

(المحيط)، ومثله بطرس البستاني في (محيط المحيط)، هو ضد الصلاح، مثلما أنّ الموت هو ضدّ الحياة، والصحة ضدّ المرض. وفي (المنجد الجديد في اللغة العربية المعاصرة) جاء تحت مادة «فسد فسادا: تفسّخ، أنتن، وأصبح غير صالح». وكذلك «جاوز الصواب والحكمة وانحطت أخلاقه»، والفاسد هو الذي «لا صلاح فيه، مخالف للناموس الأدبي... ميّال إلى الشر يفعله عن معرفة وتعمّد أو يحرّض عليه». وفي اللغة يقال (فَسَدَ) الشيء، (يَفسُدُ) بالضمّ (فسادا) فهو (فاسد) و(أفسده ففسد) والمفسدة هي ضد المصلحة (الرازي، ١٩٨٣، ٥٠٣). وغالبا ما يعرف الفساد في معاجم اللغة والكتب السماوية وآراء المتخصصين بأنه «تحول الشيء من حالته الطبيعية المقبولة إلى حالة متفسخة غير مقبولة»(داود، ٢٠٠٣، ٣٢).

وتبيّن ملاحظاتنا أنّ مفهوم الفساد لا يختلف بتعريفاته القاموسية العربيّة عن دلالته في القواميس الأجنبية، فعلى سبيل المثال وليس الحصر تشتق كلمة «الفساد» (CORRUPTION) من أصلها اللاتيني (corruptio) التي ترمز إلى الانحلال الأخلاقي، والسّلوك الشّرّير، والتعفن القيمي(Johnston. 1996). والفساد في مختلف الحضارات هو عملية يتمّ فيها انتهاك الأخلاق والقيم والخروج على المعايير الأخلاقية العالمية التي نجد صداها وحضورها في مختلف الثقافات العالمية. ويّعرّف الفساد عالميا بأنّه «سلوك ينحرف عن المعايير والواجبات المحددة للسلوك في مجال الوظائف العامة أو الخاصة، أو السلوك الذي ينتهك القواعد والمعايير الأخلاقية المتعارف عليها في المجتمع، ويشمل هذا السلوك مختلف مظاهر الموبقات الأخلاقية: كالسرقة والرشوة، والمحاباة، والمجاملة، والتحرّش، والكذب، وغيرها من أنماط السّلوك غير الأخلاقي(Nye. 1967. 419).

ويمكن الخروج، على وجه الإجمال، بتصور قوامه: أنّ الفساد مفهوم، أو كلمة مضادّة، لكل القيم الإنسانية النبيلة: كالخير والحق والجمال والشجاعة والنّبل، وينبني على ذلك أنّ الفساد مفهوم يتصادم مع كل ما هو سام وجميل أو نبيل وخلاّق، وهذا يعني بالضرورة، أنّ الفساد مرض قاتل، ووباءٌ مدمّر، يضرب

الأشياء والظواهر، المادية منها والمعنوية، ويؤدي إلى خلل في وجودها، ويدفعها إلى السّقوط والفناء والعدم.

ويدلّ المفهوم، أيضا، على حالة من السّلب المطلق، الذي يؤدي إلى تدمير الأشياء وإفنائها، فكل فساد يكون بداية لموت الأشياء وفنائها، والفساد يؤدي في النهاية إلى الفناء السريع والموت والعدم في الظواهر المادية والمعنوية، ومنها الفساد في الزرع والضّرع، فكل فساد يؤدي إلى حالة من الاندحار والتراجع والخراب. وقد يعني الفساد الخراب الذي يحل بالأشياء والظواهر. وكلمة الخراب تكاد تتطابق مع مفهوم الفساد، فالفساد في الجامعة على سبيل المثال هو خراب وتخريب ودمار وإفناء لقيمها ووجودها ورسالتها.

ويمكننا القول في هذا المقام بأنَّ الفساد عملية تناهض عملية النمو الطبيعي في الأشياء، فالشجرة تنمو على نحو طبيعي، وعندما يعتريها الفساد تذبل وتفقد قدراتها الوظيفية للحياة، فيكون الموت المحقّق. وتنسحب هذه الصورة على المظاهر الفكرية والثقافية، وتشمل المؤسسات والمنظمات والحكومات. وأخيرا يمكن القول إنَّ الفساد هو النقيض الطبيعي لكلمة أخلاق، فالفساد يعني نفيا للأخلاق والقيم، لأنه يقوم على كل القيم الشريرة التي ترفضها الشرائع السماوية والأرضية، مثل السرقة والكذب والنفاق والمجاملة والنهب والسلب والاعتداء على الآخر والعدوانية. وبمقارنة سريعة، يمكن أنَّ نخرج بنتيجة واضحة مفادها أنّ الأخلاق هي الحاضنة لكل القيم الإنسانية الخيرة، وأنّ الفساد هو الحاضن لكل القيم الشريرة القبيحة في تاريخ الإنسانية. فالفاسد، وفقا لهذه الصورة، يعني الفاقد للأخلاق والقيم النبيلة.

ويمكن أنَّ نقع على تعريفات لا حصر لها لمفهوم الفساد، إذ يُعرّف مثلا على أنه قبول صاحب السلطان مالا أو هدية ذات قيمة مالية (رشوة) مقابل أداء عمل هو ملزم بأدائه رسميا بالمجان أو ممنوع من أدائه رسميا، أو هو قيام الموظّف الرسمي بممارسة سلطاته التقديرية بطريقة غير مشروعة يشتمّ منها

رائحة استغلال المنصب الإداري، أو سوء استخدام السلطة الرسمية وترجيح المصلحة الشخصية على المصلحة العامة (أبو سن، ١٩٦٩، ٩١).

وتعرف منظمة الشفافية الدولية (Transparency International) [١] الفساد بأنه: «سوء استخدام السلطة العامة لتحقيق ربح أو منفعة خاصة» (Carney. 1998. 1). وهذا يعني أنَّ يقوم فرد أو مجموعة أفراد من ذوي المناصب الحكومية بالحصول على مردود مادي أو معنوي كقبول رشوة أو هدية، وهذا يعني أنّ الفساد اعتداء على النزاهة التي تُرجى في الموظف العام، وهي على هذا النحو استغلال للسلطة الممنوحة سواء كانت في القطاع العام أو في القطاع الخاص لتحقيق مكاسب شخصية. ولا يشترط في المكاسب أو المنافع الخاصة التي يلتمسها الفاسد أنَّ تكون لمصلحته الخاصة، بل قد تكون لاحد أفراد عائلته أو لقريب أو صديق أو منظمة يتعاطف معه(منظمة الشفافية الدولية، ٢٠٠٧).

كما يعرّف الفساد بأنه «خروج عن أحكام القانون أو الأنظمة الصادرة بموجبه، أو مخالفة السياسات العامة المعتمدة من قبل الموظف العام بهدف جني مكاسب له أو لآخرين ذوي علاقة، أو استغلال غياب القانون بشكل واع للحصول على هذه المنافع»(مصلح، ١٦،٢٠١٣). ويعرّف برنامج الأمم المتحدة الإنمائي الفساد بأنه «إساءة استعمال القوة العمومية أو المنصب أو السلطة للمنفعة الخاصة، سواء عن طريق الرشوة أو الابتزاز أو استغلال النفوذ أو المحسوبية أو الغش أو تقديم إكراميات للتعجيل بالخدمات أو عن طريق الاختلاس». أمّا «اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الفساد» لسنة ٢٠٠٣، فإنّها لم تتطرّق إلى تعريف الفساد، لكنّها جرّمت حالات الفساد التي حدّدتها في: الرشوة أيّا كان مصدرها ووضعها، والمتاجرة بالنفوذ، وإساءة استغلال الوظائف، والإثراء غير المشروع، واختلاس الممتلكات في القطاع الخاص. ويمكن القول، في هذا السياق، إنَّ الفساد يشكل ظاهرة معقّدة لها أبعاد سياسية وثقافية واقتصادية واجتماعية.

١ – منظمة دولية غير حكومية تناهض الفساد.

وتجمع أغلب الدراسات الجارية على أنَّ الفساد يتكوّن من عناصر أساسية أبرزها: الرّشوة والمحسوبية، والمحاباة، والواسطة، والسرقة، والابتزاز، وغسل الأموال.

٣ ـ الفساد الأكاديمي بوصفه ظاهرة عالمية:

لا يختلف مفهوم الفساد الجامعيّ عن الفساد العام إلاّ من جهة الاختصاص، فالفساد الأكاديميّ هو الفساد الذي يتجلّى في الأكاديميات العلمية، وهو صورة من الأمراض الأخلاقية والمعرفية القاتلة التي تصيب الجسد الجامعي، مثل: الرشوة والمحاباة والوساطة والتحرّش والسّرقات العلمية وتزوير الشهادات العلمية والتسلّط الجامعيّ والتّمييز العنصريّ والتعصّب بكلّ أشكاله. ويأخذ الفساد الأكاديميّ اليوم في ظل التوحش الليبرالي الجديد أبعادا عالمية، إذ يضرب في مختلف أرجاء المعمورة، ويتغلغل في جامعاتها وأكاديمياتها ليعيث فيها فجورا وتخريبا.

غنيّ عن التذكير أنّ صورة الأكاديمي تتجلّى بوصفها قوة معنوية فكرية، تأخذ طابعا مثاليا، وترتسم فيها أيضًا كلّ السّمات الأخلاقية الرّفيعة الذي يتميز بها أصحاب العلم والمعرفة، ويختصّ بها الباحثون عن الحقيقة الذين يخوضون غمار البحث عن الحقيقة في كنف العقلانية والامتثال للقيم الأخلاقية في العمل، ويوشك كلّ خروج عن هذه الصّورة المثاليّة أنَّ يعدّ انزلاقا نحو آفة الفساد. لذا فإنَّ الأكاديمي قد يفقد مكانته وأصالته عندما يبحث عن المكانة والمال والسّلطة، لأنّ هذا السعي الخارج عن الأصالة الأكاديمية النّموذجية، يبدأ بالبحث عن الغايات الوضيعة كالمال والسلطة وغيرهما، وهي غايات قد تدفع بالأكاديمي المأخوذ بسحرهما إلى الوقوع في التزوير وانتحال أعمال الآخرين، وسرقة جهودهم وصولا إلى قبول الرّشوة وتقديمها(Miller. 2005).

ويرى كثير من المهتمين اليوم بمسألة الفساد العلمي أنّ الفساد الجامعي الأكاديمي كثرت مظاهره في مختلف أنحاء العالم، حتّى وصل إلى غايته في معظمها وخاصّة منها الجامعات العربية، إلى الدرجة التي أصبحت فيها أخبار الفساد الأكاديمي تتصدر الصّحف ووسائل الإعلام، وتتكدّس على صورة أطنان من الحكايات والروايات المخجلة. ويأخذ هذا الفساد الأكاديمي أشكالا كثيرة تتنوع بتنوع الشرور الكامنة في النفس البشريّة، ومنها: السرقات العلمية، والشهادات المزورة، والرشى الأكاديمية، والتحرّش الجنسي للأساتذة، والترقيات المزيفة، والشّهادات المزيفة، والغشّ في مشاريع التخرج ورسائل الماجستير، والمحاباة والمجاملة في مناقشات الرّسائل الجامعية ومشاريع التخرج. وهذا بعض من مظاهر هذا الفساد الأكاديمي الرهيب الذي يدمّر حياتنا الأكاديمية وينتهك مقدّساتها.

ونظرا لانتشار هذا الفساد العلمي في مختلف أنحاء العالم، يطلق بعض المفكرين مفهوم «عصر الفساد الأكاديمي» على العصر الذي نعيش فيه، وذلك نظرا لشدّة انتشار هذا النوع من الفساد في الأكاديميات العالمية والعربية. وقد بيّنت دراسة واسعة للبروفسور دامتيو تيفيرا Damtew Teferra)[1] الأستاذ في جامعة كوازولو ناتال (Kwazulu-Natal) بجنوب أفريقيا، الانتشار الكبير للفساد العلمي والأكاديمي في مختلف جامعات العالم. **ويأخذ هذا الفساد، كما يقول، مظاهر متعددة مثل: «المحاباة، وفساد التوظيف، والقبول، والغش في الامتحانات، وتزوير الوثائق، والتحيز في تقدير الدرجات، والرشوة، والتواطؤ، والانتهاكات الأخلاقية. ومع مرور الوقت تضاعف هذا الفساد إلى الحدّ الذي أصبح فيه يهدّد الصرح الجامعي برمّته، كما يهدّد المجتمع بكليته، وتتمثّل المخاطر الكبرى لهذا الفساد في تخريج أجيال فاسدة من الأطباء، والطيّارين، والمهندسين، والمحاسبين والمعلمين والسياسيين»** (عارف، ٢٠١٩).

١ - أستاذ التعليم العالي في جامعة كوازولو ناتال بجنوب إفريقيا، ومدير الشبكة الدولية للتعليم العالي في إفريقيا، وهي مشروع مشترك بين مركز التعليم العالي الدولي في كلية بوسطن ونظيره في جامعة كوازولو ناتال.

ويتناول محمد عارف عالمية هذه الظَّاهرة في مقالة له بعنوان: (لماذا فسدت جامعات العالم؟) ويشير بذلك إلى الفساد في جامعات النخبة الأميركية العالمية، «ييل»، و«ستانفورد»، و«ساوث كاليفورنيا»، و«ويك فوريست»، و«جورجتاون»، ويبين أنّ هذه الجامعات أصبحت متورطة في عمليات مشبوهة تتعلّق بقبول الطلبة مقابل رشى مالية كبيرة (عارف، ٢٠١٩). ويذكر عارف في مقالته أنَّ «لوري لوغلن» نجمة هوليوود، وزوجها مصمم الأزياء «موسيمو غيانولي» وستة عشر من الأزواج الآخرين، متهمون بتقديم رشاوى مقابل قبول أبنائهم، وكذلك غسل الأموال لإدخالهم في جامعات النخبة. وقدرت الرشوة التي قدمتها نجمة هوليوود بنصف مليون دولار إلى «كين سنغر» استشاري القبول في جامعة «ساوث كاليفورنيا» لقبول ابنتيها في الجامعة(عارف، ٢٠١٩). وكشفت «وكالة التحقيقات الفيدرالية» عن شبكة يديرها «كين سنغر» في ولايات عدّة، دفع لها الآباء الأثرياء ٢٥ مليون دولار لتأمين قبول أبنائهم في جامعات النّخبة. وتواطأ في ذلك مسؤولو امتحانات القبول، التي أجريت في مدارس خاصّة، حيث يُعدِّلُ مدرسوها الأجوبة لقاء ١٠ آلاف دولار عن كلّ طالب (عارف، ٢٠١٩). وكشفت الاستقصاءات الجارية عن فساد أكاديمي يحدث في جامعات أستراليا وكندا وبريطانيا واليابان وسلوفاكيا.. حيث المحاباة في قبول الطلبة، وتقديم شهادات أكاديمية مزورة، وأطروحات دكتوراه منتحلة، تُعدّها حوانيت تُدعى «طواحين الشهادات»(عارف، ٢٠١٩).

وأصبحت ظاهرة الفساد الأكاديمي معروفة لدى أغلب المتابعين لهذه القضية، حيث تنتشر كالفقاقيع آلاف المواقع الوهمية، وتترامى آلاف الجامعات المزيفة في مختلف أنحاء العالم، والتي لا تضنّ على متابعيها بوضع سجلات من المعلومات المتعلقة بتزييف الشهادات وتزوير الأبحاث ونشرها على صفحات مجلاتها الوهمية ودورياتها المفسدة لنشر الأوراق والأبحاث المزيفة والمسروقة. وكل هذا يحدث من أجل الحصول على المال بأيّ طريقة أو وسيلة. ويقبل الزّبائن السذّج على شراء هذه الشهادات والبحوث من هذه الجامعات التي

يعرفون حقيقة زيفها، وذلك من أجل الحصول على الترّقية أو الوظيفة أو المكانة الاجتماعية في بلادهم وجامعاتهم، حيث تُحتّم القوانين واللوائح ضرورة النشر العلمي للحصول على الترقية. وأصبحت هذه الجامعات الوهمية والمجلات المزيفة مقصدا لكثير من الطلبة والأكاديميين العرب الذين فقدوا صوابهم، وعاشوا في أوهام الشهادات «المضروبة» والبحوث الموهومة.!! (السراج، ٢٠١٨).

وقد كشف تقرير منظمة الشفافية العالية بعنوان «نداء لمحاربة انتشار الفساد في التعليم العالي على الصعيد العالمي» (Call to fight the spread of corruption in HE globally) (O'Malley.2019) كثيرًا من مظاهر الفساد في الجامعات في العالم. وأكدّ التقرير مسؤولية جميع أعضاء مجتمعات التعليم العالي في العالم، بمن فيهم هيئات اعتماد الشهادات، وقادة المنظمات والباحثون والأكاديميون والموظفون الإداريون والطلبة، عن ضرورة أداء دور في دعم استقامة معايير التعليم العالي على الصعيد العالمي (عارف، ٢٠١٩).

وليس غريبا أنَّ تقوم مؤسسة[1] (arXiv) الدولية، ومقرها جامعة كورنيل الأمريكية (Cornell University) بأرشفة للبحوث العلمية المنشورة خلال عام ٢٠١٧ التي نشرت في مجالات العلوم الأساسية شاملة الرياضيات والفيزياء والعلوم الحياتية والكيمياء والإحصاء والهندسة. «وهدفت الدراسة إلى تقدير حجم الانتحال والسرقات العلمية (Scientific misconduct) في البحوث العلمية لدول نشرت مؤسساتها الأكاديمية والبحثية خلال عام ٢٠١٧ على الأقل ١٠٠ ورقة علمية. شملت الدراسة فقط ٥٦ دولة اكتملت بها شروط الدراسة وبمشاركة ١٠٦,٢٦٢ باحثا نشروا ٣٠١,٧٥٩ بحثا خلال عام ٢٠١٧» (جرار، ٢٠١٩).

١ – ArXiv: هي مؤسسة علمية قامت بأرشفة ما لا يقل عن ١،٨٩٦،٤٥٣ مقالة علمية في مجالات الفيزياء والرياضيات وعلوم الكمبيوتر والبيولوجيا الكمية والتمويل الكمي والإحصاء والهندسة الكهربائية وعلوم الأنظمة والاقتصاد. ومقرها جامعة كورنيل الأمريكية. ويمكن الوصول إلها عن طريق رابطها: www.arxiv.org

أظهرت نتائج الدراسة النتائج التالية(جرار، ٢٠١٩):

- بلغت نسبة السرقات العلمية على مستوى العالم حوالي ٦٪.
- كانت أعلى نسبة للسرقات العلمية بين دول أوروبا الشرقية حيث وصلت في بلغاريا حتى ٢٠,٥٪.
- كانت نسبة السرقات العلمية في المؤسسات الأكاديمية والبحثية في العالمين العربي والإسلامي على النحو التالي: مصر (١٩٪)، الباكستان (١٧٪)، إيران (١٦٪)، السعودية (١٤٪) والجزائر (١٣٪). ولا يعني عدم إدراج بقية الدول العربية والإسلامية في هذه الدراسة خلوّها من السرقات العلمية. ويعود سبب استثنائها من الدراسة لعدم إنتاجها ١٠٠ بحث علمي في المجالات العلمية المشار إليها خلال عام ٢٠١٧.

- كانت أقل نسبة للسرقات العلمية في نيوزلندا (٢,٥٪)، وألمانيا (٣٪)، والولايات المتحدة الأمريكية (٥٪)، واليابان (٦٪) وأستراليا (٦) ٪. ويقرّ جرار بوجود كثير من الشواهد على وجود مافيات للسرقات العلمية على مستوى العالمين العربي والإسلامي تسهّل وتؤسّس لهذه الجرائم العلمية وتقوم بالتزوير العلمي من خلال كتابة أطروحات لطلبة الماجستير والدكتوراه مقابل أجر مادي. وللنهوض من الحالة المزرية للبحث العلمي بالعالم العربي لا بد من وضع التشريعات الرّادعة والصّارمة للتصدّي للسّرقات العلمية والحقوق الفكرية. ولنا فيما قامت به بعض الدول مثل الصين وألمانيا وكوريا الجنوبية خارطة طريق للخروج من مأزقنا الحالي(جرار، ٢٠١٩).

هذه الدراسة الأرشيفية تبيّن لنا بوضوح أنَّ الفساد الأكاديمي يأخذ طابعا عالميا ويحتلّ فيه العرب، بعد الإيرانيين، دور البطولة، فالفساد يرتع في مرابع الدول العربية، والغريب، في هذا السياق، أنّ كثيرًا من الدول العربية تتكتّم على ما يحدث فيها من جرائم الفساد الأكاديمي. ونظرا لغياب الشفافية والنزاهة أيضًا في الكشف عن المعلومات لا تظهر هذه الدول في هذه النشرات الدولية التي تشتمل سردا إحصائيا لما يجري من فساد في هذا العالم الذي نعيش فيه. وممّا تظهره نتائج هذه

الدراسة الأرشيفية أنَّ الفساد الأكاديمي لا يكون إلا بنسب ضئيلة جداً في البلدان المتقدمة مثل نيوزيلاندا وألمانيا واليابان. ولهذا دلالة بليغة على أنَّ الفساد الأكاديمي، كغيره من أشكال الفساد، يشكل مؤشّرا من مؤشّرات تخلّف المجتمعات الإنسانية.

وتختلف أنماط تفشي الفساد من بلد إلى آخر، حسب التقرير الذي أعدّه ثلاثة أكاديميين من جامعة «كوفنتري» في بريطانيا، ودعمه «المعهد الدولي لتخطيط التعليم العالي» في «اليونيسكو». ودعا التقرير الهيئات المختصة باعتماد الشهادات إلى إعادة النظر في شروط المراجع والنوعيات، وبذل جهد أكبر في رصد الفساد وسوء التصرف. وبالرغم من أنّ لهذه الهيئات مجموعة عقوبات يمكنها استخدامها لإقناع المعاهد برصد أيّ علامات فساد، فإنه يُستبعدُ أنَّ تكشف معظم الطرق المستخدمة في تقييم المعاهد عن أدلة على الفساد»(عارف، ٢٠١٩).

٤ـ انتشار الفساد الأكاديمي عربيا:

في مجتمعاتنا العربية، وفي ظل الأنظمة الشمولية، عملت الأنظمة السياسية الراعية للاستبداد- كما فصلنا في سابق فصولنا - على تفريغ الجامعة من مضامينها الفكرية والإنسانية، فأفسدوها بزمرة من الأساتذة الجامعيين الفاسدين الذين لا صلة لهم بالثقافة والعلم والفكر، والذين لا يحملون أيا من القيم الأكاديمية والأخلاقية، فعاثوا في الجامعات فسادا وإفسادا، وعملوا على تصفية زملائهم من المفكرين الحقيقيين ومطاردتهم حتى استطاعوا أنَّ يغلقوا كلّ منافذ الإبداع والعطاء في جامعاتهم. وضمن هذه الصيرورة من الفساد والإفساد تحولت جامعاتنا إلى مرتع خصب للفساد الأخلاقي والاجتماعي، يرتع فيه عدد كبير من أساتذة الجامعات الذين يتعاضدون، ويشد بعضهم إزر بعض، يرتعون فسادا، وينتعشون إفسادا في جسد جامعاتهم، فيدمّرون كل أشكال الفكر الخلاق والقيم السامية.

وهكذا، فالجامعات العربية، كما أسلفنا، مختطفة سياسيا، كما أنها مصابة بداء الاستبداد الأكاديمي. وقد أدّى ذلك إلى تغييب الحريات الأكاديمية. وهذه البيئة المواتية والمناخ المناسب لغياب النزاهة الأكاديمية ستؤدي بالضرورة إلى انتشار الفساد

الأكاديمي بأكثر أنواعه خطراً وتدميرا. ويعدّ موضوع انتشار الفساد في الجامعات العربية من أخطر القضايا الفكرية والأكاديمية على وجه الإطلاق. ويتّصف الفساد الذي تعانيه هذه الجامعات بدرجة عالية من العمق والشمول. وقد تأصل هذا الفساد جذريا في أعمق مظاهر الحياة الأكاديمية بمختلف تجلياتها العلمية والأخلاقية، حتى أصبح سمة من سمات الحياة الأكاديمية في جامعاتنا العريقة. ولم يعد هذا الفساد صامتا خفيّا بل يدار علنيا عبر أحاديث الناس، ومن خلال منصات التواصل الاجتماعي، فضلا عن تواجد أطنان من المقالات والدراسات والبحوث التي تؤكّد أنّ جائحة الفساد الأكاديمي قد بلغت منسوبا شديد التدفق والانحدار.

ويمكن الإشارة، في هذا السياق، إلى الملفات الخطيرة للشهادات المزورة وللجامعات الوهمية التي شغلت الأفراد والحكومات في البلدان العربية والخليجية. فالدّراسات تؤكّد وجود آلاف الشهادات المزيفة والمزورة، وآلاف أخرى من الشهادات الافتراضية التي لا وجود لها في حقيقة الأمر كنتاج طبيعي لصدورها عن جامعات وهمية. ويضاف إلى ذلك قضايا السّرقات العلمية التي تتكاثف وتتكاثر وتنتشر بطريقة مخيفة في مختلف الجامعات العربية ومنها الجامعات الخليجية. وهناك أيضًا ملفّات تتعلق بالتّسييس والرشى والتحرّش والتعصّب وغيرها كثير جدّا.

إن أخطر ما يواجه المجتمع الأكاديمي هو ظاهرة انتشار السرقات العلمية المفضوحة. ففي كل يوم وساعة تطالعنا الصّحف ووسائل الإعلام بأخبار سرقات علمية رهيبة ومخيفة. أساتذة جامعيون يسرقون أعمال زملائهم كاملة وينشرونها دون أنّ يغيروا فيها كلمة واحدة[1].

١ - تجدر الإشارة في هذا السياق، إلى أنني، خلال إجراء هذا البحث، تعرضت أبحاثي للسرقة مرتين، مرة، حين قام أحد الباحثين بنشر أحد أبحاثي العلمية كاملة، دون أن يغير فيه كلمة واحدة. وقد أثيرت القضية على وسائل الإعلام، واضطرت المجلة العلمية والمؤسسة التي يعمل فيها الأستاذ الجامعي إلى الاعتذار. ومرة أخرى أثناء إجراء هذا البحث تعرضت لأمر يفوق القدرة على التصديق، إذ وصل التصحر الأخلاقي أعلى مستوياته عندما قام أحد الزملاء، وكان يبدو لي من أهل الثقة، باختطاف الأداة التي تنطوي على مداخلة تعريفية بالأمية الأكاديمية. ومن المضحك المبكي، أنه كان يتصل بي ليستزيد علما عن الموضوع، ثم قام بنشر ما ورد في مداخلتي التعريفية بالأداة مضموناً وشكلاً وعنوانا، وذلك في الوقت الذي كنت فيه منهمكاً في إعداد هذا البحث الذي لم يصل إلى غايته حتى هذه اللحظة.

ولا يخفى على المتابعين أيضًا حكايات وقصص الشهادات المزورة التي أصبحت قضية سياسية اجتماعية تضرب بجذورها في مجتمعاتنا، فهناك آلاف من حملة هذه الشهادات ينتشرون في الجامعات والمؤسسات الأكاديمية، وهي حالات موثّقة قانونيا وإعلاميا. ولا نريد أنَّ نخوض في هذه القضية الشائكة، إذ تكفي نظرة خاطفة عبر الإنترنت للاطّلاع على هول هذه القضية وتعاظمها وخطرها في المجتمع. وهناك ملفات كثيرة لا يحيط بها عدّ ولا حصر حول هذا الموضوع، وهو ما يثير ضجيجا سياسيا واجتماعيا صاخبا في مجتمعاتنا وجامعاتنا العربية.

هذا الفساد يتحرك كأنه موج هادر، يضرب في حياتنا الأكاديمية، وكأنه أصبح قدرا محتوما يحدد مصيرنا الأكاديمي ويرسم أبعاده المخيفة، التي تتمثَّل في بيع الشهادات العلمية المزورة، وازدهار عمليات النّصب والاحتيال والتزوير، وتحيّز اللّجان العلمية، والتحرّش الجنسي، والفساد والرشوة، والوساطة، والمحسوبية، وغياب المعايير الأخلاقية في العمل الأكاديمي. ويشكل هذا كلّه حملا ثقيلا يجثم على صدر هذه الأمة، ويمنعها من الحصول على الأوكسجين التنويري الذي يومض بالحياة والأمل.

وغنيّ عن البيان أنّه لن يفلح أبدا مجتمع يعمّه فساد أخلاقي يضرب عميقا في شتّى مفاصله، وأنه لا بد اليوم من ثورة حقيقية ضدّ هذا التردّي الحضاري، والعمل على تثوير الحياة الأكاديمية من جديد كي تستطيع هذه الأكاديميات الانطلاق لتمارس دورها الحضاري. ومن يعش الواقع الأكاديمي يجد **العجب العجاب من حجم السرقات العلمية التي تعانيها الجامعات العربية، وكأن السرقة العلمية أصبحت عملا بطوليا يفخر الأساتذة السارقون به. فما أعجب وأمرّ ما تعيشه جامعاتنا من ويلات الفساد!!**

ولا يوجد لدينا، ربما، صورة عن انتشار الفساد واكتساحه للساحة الأكاديمية العربية أفضل من الصورة المأساوية التي قدمها الفيلسوف المصري الراحل عبد

الرحمن بدوي[1]، وذلك عندما وصف أوضاع الجامعات المصرية، تحت عنوان الانهيار الخلقي والعلمي في الجامعات المصرية فيما بعد ثورة يوليو ١٩٥٢، يقول بدوي: «**الفزع والهلع، والجبن والخور، والتملق والنفاق. تلك كانت الأحوال النفسية والخلقية السائدة لدى الطبقات المشتغلة بمهنة الفكر في المجتمع المصري فيما بعد ثورة يوليو ١٩٥٢ ـ وإذا كانت هذه حال المشتغلين بمهنة الفكر، فكيف يُرجى لهذا المجتمع أي نهوض؟!**» (بدوي، ٢٠٠٠).

إنّ أساتذة الجامعة النابهين المبدعين في الفكر والثقافة يمثلون ضمير الأمة وإرثها الأخلاقي الحيّ، فإنَّ **فسد هذا الضمير فسدت الأمة، وعندها على الدنيا السلام، لأنَّ هذا ينذر باختفاء الثقافة، والقضاء نهائيًا على منابت التفكير والإبداع والعطاء** (بدوي، ٢٠٠٠).

ويقول منسي موريس في هذا السياق أيضًا «لقد أصبح التعليم الجامعي أيضًا وسيلة للارتزاق وكسب الأموال، حيث يقوم أساتذة الجامعات ببيع كتبهم لكسب الأموال، ويكون نجاح الطالب متوقّفا على شرائه للكتاب المقررّ.... وإن لم يشتر الطالب كتبهم يكن مصيره الرّسوب!!! وعلى هذا النحو لا يكون معيار تميّز الطالب مبنيا على مستواه العلمي والنقديّ بل على مستواه المادي!!». ويورد منسي ما كان يردّده أستاذ جامعي تقلّد رئاسة قسم الفلسفة قائلا: «**إن لم تشتر الكتاب سوف تكون حياتك هباب**»**!!!! هل هناك أكثر من هذا ضياعا؟؟؟**(موريس، ٢٠١٩). **وإذا كان رئيس قسم الفلسفة في دولة عريقة كمصر يرفع شعار «الكتاب والهباب» شعارا للعمل في الجامعة فأي ثقافة وأي مثقف يمكن أنَّ نتحدث عنه في جامعاتنا العريقة؟ إنها ذروة المأساة ومنتهى السقوط الأخلاقي! هكذا تجري عملية تدمير العقل والإنسان في ثقافتنا الجامعية(موريس، ٢٠١٩).**

ويصف المفكر المصري محمود إبراهيم الضبع[2] هذا الفساد الأكاديمي العام بصوة درامية واضحة في سياق تنوعه وشموله، فيقول: «وقد تنوعت أشكال هذا

---

١ - عبد الرحمن بدوي [١٩١٧-٢٠٠٢]: أحد أهم وأبرز المفكرين العرب في القرن العشرين، وأغزرهم إنتاجا. أصدر في حياته ١٥٠ كتاباً تقريباً!

٢ - محمود إبراهيم الضبع: ناقد أدبي وشاعر ومفكر وكاتب مصري، أستاذ النقد الأدبي الحديث بكلية الآداب والعلوم الإنسانية في جامعة قناة السويس.

الفساد بين فساد منح الشهادات العلمية، وفساد منح الجوائز، وفساد الإعلاء من قيمة الأدنى، وفساد السطو على كتابات السابقين، وفساد النشر، وفساد الترجمة والانتحال، وغيرها كثير من أشكال الفساد الأكاديمي(الضبع،٢٠١٨).

وللفساد الأكاديمي أشكال وألوان وتجسّدات كثيرة يصعب حصرها بدقّة. وتتجلى صور ذلك الفساد الذي يعمّ الجامعات العربية بلا استثناء من المحيط الى الخليج، والتي تتباين نسبتها بين جامعة وأخرى وبلد عربي وآخر، كانخفاض مستوى التعليم الأكاديمي، وتوزيع العلامات والدرجات من قبل الأساتذة على الطلبة بطريقة مزاجية وحسب الأهواء، وكذلك تحول التعليم العالي في الجامعات في بعض الدول العربية كتجارة استثمارية مربحة، وهذا يشمل الجامعات العربية التي تبيع شهادات الماجستير والدكتوراة بـ«الدولار»، كذلك انعدام الرقابة من الأعلى على ما يدور في أروقة الجامعات من مشاكل وعقبات، وانتشار ظاهرة المخدرات، والجنس بين الطلبة بشكل عام، ناهيك عن العنف الجامعي.. إنها ظواهر تدق ناقوس الخطر» (غازي، ٢٠١٠).

فالتعليم العالي في بعض جامعاتنا فاسد بامتياز، وتسهم في فساده الجامعة والأستاذ الجامعي والطالب، والبنية الذّهنية لمجتمعاتنا العربية، فكرا وثقافة وسياسة واقتصادا، وباستثناءات جدّ طفيفة».. هذا ما يستنتجه الدكتور خالد محمد غازي في مقالة له بعنوان: (منظومة الفساد والاستبداد) (غازي، ٢٠١٠).

وفي هذا المضمار يصف الدكتور ربيعة الكواري (أستاذ الإعلام بجامعة قطر) الفساد في الجامعات العربية والخليجية وصفا مخيفا يقول فيه: «المؤسسات الأكاديمية والجامعات في منطقة الخليج هي من أكثر الأماكن والمؤسسات انتشارا في تفشي الفساد وتعاطي الرشوة.. وهذه الظَّاهرة موجودة منذ عشرات السنين ولا يمكن إنكارها..على الرغم من أنَّ عمر التعليم الجامعي في المنطقة ما زال قصيرا إذا ما قيس بجامعات العالم الأخرى» (الكواري، ٢٠٠٩).

وهذه الظَّاهرة ليست خليجية فحسب، بل هي عربية بامتياز في الجامعات العريقة تماما مثلما هي الحال في الجامعات الناشئة حديثا. ولا فرق بينها فيما

يتعلق بمسألة الفساد والإفساد. ويستنتج، تأسيسا على كل ما تقدم، أنَّ التعليم الجامعي فاسد بامتياز في بلداننا العربيّة.

٤-١- الشهادات المزورة:

تشكل مسألة الشهادات المزورة والوهمية أحد أهم وأخطر مظاهر الفساد الأكاديمي في الجامعات العربية، وقد اتّخذت هذه القضية أبعادا سياسية واجتماعية، فالشهادات الوهمية والمزورة تغزو الأسواق الأكاديمية وتتدفق في مختلف مظاهر الحياة. والأدهى من ذلك أنّ أصحاب هذه الشهادات تغلغلوا في مختلف المجالات السياسية والأكاديمية، وبلغوا درجات عالية من الهيمنة والنفوذ في كلّ القطاعات الوظيفية والحكومية والأكاديمية، واستطاعوا في نهاية الأمر أنَّ يشكّلوا طبقة متضامنة تقوم بالدفاع عن مكتسباتها، وتنحو في هذا الدفاع منحى أيديولوجيا وفكريا. وأصبحت محاربتهم أو محاسبتهم أمرا مستحيلا. والمذهل أنّ حملة هذه الشهادات قد يلاحقون أي متتبّع لهم أو ناقد لشهاداتهم، ويلحقون به العقاب والضرر.

وربما لا نبالغ في القول: إنَّ الفاسدين في الجامعة والمفسدين في خارجها استطاعوا أنَّ يشكلوا قوة أكاديمية ضاربة، يقوم أفرادها بالتساند الوظيفي والأكاديمي، وقد تجاوزوا مواقع الدفاع عن مصالحهم إلى وضعيات الهجوم، ومن ثم البطش بكل من يعكّر صفوهم، ويكدر مزاجهم. وقد وصل الأمر إلى درجةٍ لا يجد فيها نقّادهم من المفكرين ملاذا لهم، يدرؤون فيه عن أنفسهم بطش هذه الطبقة الأكاديمية الغارقة في الفساد، وذلك، بعد أنَّ أصبحوا قوة قاهرة في المجتمع، وبعد أنَّ تحوّلوا إلى قوة سياسية طبقية مؤدلجة ويقظة قادرة على توظيف نفوذها في كل مكان لمهاجمة أيّ كان في أي مكان وزمان. وتشكّل هذه الوضعية اليوم أقصى درجات الانحطاط الاجتماعي والأكاديمي في تاريخ مجتمعاتنا، فالنزاهة تسقط والكرامة تتساقط، والصدق يذوي، والفساد يعمّ، وتغور القيمة الأكاديمية في مزدلفات الشر، وتغوص في مزالف الرياء والنفاق.

ولا يسعنا في هـذا المقـام سـوى عـرض بعـضٍ مـن آراء المفكريـن والأكاديميـين الشّرفـاء الذيـن يتابعون هـذه الظاهرة، ويقومون بتحليل أبعادهـا ونقدها، والمطالبة بإيقـاف موجاتهـا الهادرة.

وفي هـذا السـياق نـشرت الصحيفـة الأمريكيـة (Spokesman Review) في تقريـر لهـا قائمـة بأسـماء عـشرة آلاف شـخص حصلـوا عـلى شـهادة الدكتـوراه عـن طريـق شرائهـا بالمـال، وأوضحـت أنَّ هـؤلاء أنفقـوا ٧,٣ مليـون دولار للحصـول عـلى شـهادات علميـة مـزورة مـن أحـد المراكـز الخاصـة بالعاصمـة الأمريكيـة واشـنطن، وهـو مـا جعـل وزارة العـدل الأمريكيـة تضعهـم ضمـن قائمتهـا السـوداء، بـل وملاحقتهـم أمنيـا. **وذكـر التقريـر أنَّ القائمـة تضـمّ أكثـر مـن ١٨٠ شـخصا مـن دول مجلـس التعـاون الخليجـي (....) وفقـا للقائمـة الكاملـة التـي نشرتهـا الصحيفـة والتـي تظهـر اسـم الشـخص وبلـده ونـوع الشـهادة الحاصـل عليهـا (العجمـي، ٢٠٠٨).**

وقبـل أنَّ نسترسـل في تحليـل هذه القضيـة يجب علينا أنَّ نميّـز بصورة سريعة بين مفهومـي تزوير الشـهادات والشـهادات الوهميـة، أي أنَّ نبيّن الفرق بين الشـهادات المـزورة والوهميـة. والحقيقـة أنَّ المفهومـين يشـكلان وجهـين لحقيقـة واحـدة هي أنَّ الشـهادة المـزورة أو المضروبـة أو الوهميـة هي شـهادة باطلـة علميـا وأكاديميا، وغير صالحـة بمعنـى أنهـا فاسـدة فسـادا مطلقـا. وهنا أيضًـا لا بد مـن تحـري التداخل بين هذيـن المفهومـين. وفي هـذا يقـول محمـد الغامـدي: إنّ المفهومـين «يصبـان في ذات المصـب وهـو مصب الغـش والاحتيال والادعـاء بحيازة ما لا يملـك أصلا. ولكن أصلهما مختلف. فالتزوير تغيير في مستند رسـمي، مثل تغيير الاسـم في صك شرعي أو جـواز سـفر أو تزويـر عملـة لدولـة مـا، ومـا إلى ذلـك» (الغامـدي، ٢٠٠٨). أمـا الشـهادات الوهميـة فهـي شـهادات أكاديميـة صـادرة مـن جامعـات وهميـة لا وجود لهـا إلا في المسـتوى الافـتراضي. وهـذه الجامعـات أيضًـا قائمـة عـلى الغـش والخـداع والتزويـر، يشـترون شـهاداتهم مـن هـذه الجامعـة مثـل الجامعـة الأمريكيـة في أثينـا وغيرهـا. وهـي جامعـات خلّبيّـة ليـس لهـا أي سـمات أو خصائـص أو صفـة جامعيـة

معنويـة أو قانونيـة أو ماديـة، بمعنـى أنهـا لا تمتلـك حتى أبنيـة تتموضع فيهـا. ومنها جامعـات تـدار مـن السـجون ومن جامعـات تربض على أسـطح محطات البترول « الكازيات».

ونشـير أيضـا، في هـذا السـياق، إلى نـوع آخـر مـن الشّـهادات الوهميـة المضروبـة لأسـاتذة حصلـوا عليهـا مـن جامعـات عالميـة معـترف بهـا، ولكـن الحاصلـين على هـذه الشـهادات لم يقومـوا فعليـا بإنجـاز أطروحاتهم العلميـة، وتركوا أمـر إعدادها لأشـخاص أو مكاتـب لإعـداد البحـوث وقامـوا بـشراء أبحاثهـم وتقديمهـا فعليا. وهـذه الظَّاهـرة هي الأخطر عالميا، إذ إنّه يمكن كشـف الشـهادات المزورة والوهمية مـن النـوع الأول والثـاني، لكـن الأخـيرة تكتسـب طابـع الشرعيـة ولا يمكـن الكشـف عنهـا قانونيـا. وهـذا النـوع مـن الشـهادات المضروبـة يتوافق مـع التعريف الـذي يقدمـه الحقوقـي عبـد النـاصر السـحيباني إذ يعرفهـا مـن وجهـة نظـر قانونيـة قائـلا: «إن المقصـود بـالشهادات الوهميـة هـي الشـهادات العلميـة لأي مرحلـة تعليميـة إذا تـمّ الحصـول عليهـا دون الحصـول عـلى المعـارف والمهـارات اللازمـة للحصـول عليهـا قانونيـا، سـواء تـم ذلـك عـن طريـق التزويـر أو الـشراء أو بـأي طريقـة أخرى(الغامـدي، ٢٠٠٨). ونحـن هنـا نـرى ضرورة إضافـة كلمـة واحـدة في تعريـف السـحيباني تـدل عـلى أهميـة امتـلاك المعرفـة العلميـة لحامـل الشـهادة، وهـي كلمـة: (علميـا)، حيـث يصبـح التعريـف بعـد إضافـة الكلمـة المنشـودة على النحـو الآتي: «إن المقصـود بـالشهادات الوهمية هي الشـهادات العلمية لأي مرحلة تعليميـة إذا تـم الحصـول عليهـا دون الحصـول عـلى المعـارف والمهـارات اللازمـة للحصـول عليهـا علميـا، ومـن ثـم قانونيـا».

يتحـدث الباحـث البحرينـي خليـل يوسـف عـن خطـورة الشـهادات المضروبة، وينظـر إليهـا بوصفهـا نوعـا مـن الانهيـار الأخلاقـي والقيمـي، ويؤكـد أنَّ هـذه الظَّاهـرة لم تعـد تخفـى عـلى ذوي الفطنـة والمعرفة، ويرى يوسـف «أن الحاصلين على **هـذه الشـهادات المزورة يشـكلون نوعـا من الفصاميـين الجهلة، وأن هذه الشـهادات لا تغير جلدهـم المريض بآفة الفسـاد والسـقوط الأخلاقـي»** (يوسـف، ٢٠١٧).

ويشير يوسف إلى القائمة الأمريكية السوداء التي تشمل ١٠ آلاف من هؤلاء الذين حصلوا على شهادات مزورة من الولايات المتحدة، من ضمنهم ١٨٠ خليجيًا، بينهم ١٢ بحرينيًا، وقد قدرت قيمة الحصول على مثل هذه الشهادات المضروبة بمبالغ متفاوتة صعودا وهبوطا بحسب نوع الشهادة وصنفها، وبلغت كلفة الحصول على شهادة الدكتوراه على سبيل المثال حوالي ٨٠٠٠ دولار، وأعلن حينها أنَّ وزارة العدل الأمريكية اتجهت الى مقاضاة الذين اشتروا مثل هذه الشهادات، ولكن لا أحد يعلم ما إذا كانت هذه الدعاوى قد شملت الخليجيين أم لا، هذا حدث قبل سنوات. ولا أحد كذلك يعلم ما إذا كانت الجهات المسؤولة أو المعنية قد تابعت الأمر واتّخذت اللازم(يوسف، ٢٠١٧).

ويشير المفكر الكويتي الدكتور يعقوب أحمد الشراح في مقالة له بعنوان (شهادات وهمية) إلى أنه في أمريكا وحدها «يوجد أكثر من ٣٠٠٠ جهة تدعي بأنها كليات أو جامعات تقدم شهادات لطلبة غالبيتهم من الدول النامية، فالتعليمات من هذه الجهات تشجع الطلبة [على] الحصول على الشهادات الوهمية لأنَّ المتطلبات سهلة، فليس هناك شرط للحضور ولا توجد قاعات دروس أو مدرسون أو حتى مناهج، وما هو مطلوب كله [هو] المعرفة بقائمة المقررات ودفع الرسوم ثم الانتظار لحين إرسال الشهادات الوهمية بالتخرج بعد عام أو عامين!» (الشراح، ٢٠١٠).

ومن فظائع الشهادات الوهمية أنَّ الجامعة الأمريكية في أثينا قد حدّدت سعر شهادة الدكتوراه للدبلوماسيين الكويتيين بأربعين ألف يورو، علما أنه كان يوجد في هذه الجامعة ٢٠٠ طالب كويتي وغيرهم كثير من العرب. وقد أصدرت وزارة التعليم العالي في الكويت قرارا إداريا في الثلاثين من أغسطس عام ٢٠٠٩ بإيقاف التحاق الطلبة الكويتيين بالجامعة المذكورة. ولكن ما يدعو إلى الاستغراب هو أنَّ أغلب المنتسبين للجامعة هم من موظفي الدولة الذين لا يتمتعون بإجازة دراسية، ما يضع الجامعة أمام تحدي إثبات حضورهم بشكل منتظم (الغامدي، ٢٠٠٨).

وقد قامت دولة الكويت بإرسال فريق حكومي إلى عدة دول للكشف عن أحوال طلبتها الدارسين، وقد وجد الفريق على سبيل المثال وليس الحصر أنَّ في الهند ٤٠٠٠ جامعة، ٩٠٪ منها لم تكن ذات سمعة جيدة، واكتشف الفريق أيضًا المتاجرة بالشهادات دون رقيب أو حسيب (الغامدي، ٢٠٠٨).

وهناك حالات كثيرة من هذه الشهادات الوهمية تمّ ضبطها من قبل الجهات المسؤولة، ولاسيَّما المكاتب الثقافية الخليجية. وعلى هذا الأساس، ينادي كثير من الباحثين بتخصيص جهة محددة تتولّى هذه المشكلات وتعالجها، وتعمل من أجل وقاية الشباب من الابتزاز والنصب وسوق التجارة التعليمية! (الشراح، ٢٠١٠). إنّ ظاهرة كهذه تدقّ ناقوس الخطر، ولاسيَّما عندما يلجأ كثير من الشباب الذين يملكون المال لاستثماره في الحصول على الشهادات الوهمية في مستويات البكالوريوس والماجستير وحتى الدكتوراه (الشراح، ٢٠١٠).

وقد رصدت صحيفة «الشرق» ما يزيد عن ٧٠٠٠ اسم عربي وخليجي، حصلوا على شهادات من جامعات وهمية، وغير معترف بها، وحذرت منها الجهات الرسمية المعنية في بلدانها، كما رصدت ما يقارب ١٤٠٠ جامعة وهمية في ولايتين في أمريكا، كانت الحكومة الأمريكية قد حذّرت منها، واعتبرها التعليم العالي الأمريكي من الجامعات التي «لا يمكن الوثوق بها» (الغامدي، ٢٠٠٨).. وأشارت المجلة إلى أسماء جامعات حذّرت منها وزارة التعليم العالي السعودية، ووضعتها ضمن القوائم التي لا تعترف بشهاداتها بعد أنَّ لمست الطريقة التي يتمّ الحصول بها على الشهادات، كالجامعة الأمريكية في لندن، جامعة كولومبوس، ديوكس، سمبادور، وغيرها، «وقد تبين أنَّ عددا من خريجيها يزاولون أعمالهم في المؤسسات وفي أوساط المجتمع دون مبالاة، بل يفاخرون أحيانا بأنهم من حملة الشهادات العليا، حيث تضمّ قائمة خريجي جامعة سمبادور لوحدها ما يزيد عن أربعة آلاف اسم، جميعها أسماء عربية، والغالبية منهم من دول الخليج العربي، كما أنّ جامعة ديوكس بها مثل ذلك ويزيد، والجامعة الأمريكية في لندن كذلك» (الغامدي، ٢٠٠٨).

وفي السعودية أيضًا أعلنت الهيئة السعودية للتخصصات الصحية، كما ورد في تقرير محمد الغامدي، أنَّ الهيئة «تمكنت من كشف ١٥٥ شهادة مزورة جديدة خلال عام ٢٠٠٨، ليصل الإجمالي إلى ١٠٧٥ شهادة صحية مزورة مؤكدة، و ١٧٠٠ شهادة صحية احتمالية تزويرها عالية جدا، ورُفض قبولها، وأدرج ١٥٢٠٢ ممارس في قائمة الممنوعين من العمل في المجال الصحي بالسعودية» (الغامدي، ٢٠٠٨).

وأفادت صحيفة «الشرق» في تقريرها أنَّ المركز الاستشاري المتخصص في كشف الشهادات الوهمية والمزورة كشف عن أنَّ «مكاتب الجامعات الخارجية -غير المعترف بها من وزارة التعليم العالي - جمعت ٥٠٠ مليون ريال من ١٣ ألف مواطن ومقيم، وقد حصلوا منها على شهادات البكالوريوس والماجستير والدكتوراه، وذلك منذ بداية ممارسة نشاطها في المملكة منذ ثماني سنوات. وبحسب المركز فإنَّ أسعار شهادات الجامعات الوهمية تتراوح ما بين عشرة إلى ثلاثين ألف ريال للبكالوريوس والماجستير والدكتوراه، في حين تصل أسعار الشهادات الجامعية غير المرخصة إلى ثلاثين ألفا للبكالوريوس، و٤٥ ألفا للماجستير. أمّا أسعار شهادات الدكتوراه فتتراوح بين ستين ألفا وتسعين ألف ريال(الغامدي، ٢٠٠٨). واكتشفت لجنة معادلة الشهادات لدى وزارة التعليم العالي في السعودية ٤٥٠ شهادة ما بين مزورة وغير معتمدة منذ استحداث اللّجنة(الغامدي، ٢٠٠٨).

وهناك بعض الجامعات العالمية الأجنبية التي تسند درجات الماجستير والدكتوراه إلى غير مستحقّيها، أو تبيع هذه الشهادات أحيانا للطلبة العرب، فيعود هؤلاء الطلبة إلى بلدانهم بأبحاثهم المسروقة أو المزوّرة، ليصبحوا أعضاء هيئة تدريس في جامعاتهم، فكيف لهم أنَّ يسهموا في تطوير التعليم العالي؟ إنّ فاقد الشيء لا يعطيه، وهؤلاء يفتقدون إلى المعارف الأساسية والضرورية في تخصّصاتهم العملية لأنهم أخذوا شهاداتهم بطرق ملتوية وغير شرعيّة.

ولا يتوقّف الأمر على الجامعات الأجنبية في عملية بيع الشهادات وتصنيعها، إذ بدأت كثير من الجامعات في العالم العربي تنتج الشهادات العلمية وتبيعها

للطلبة وأصحاب المال. وفي هذا السياق يقول الدكتور خالد محمد غازي: «إن بعض الجامعات العربية تقوم بإنتاج الشهادات والأبحاث المناسبة لها، هذه التي يحتاجها طالب الحصول على الشهادة العلمية التي يرغبها، دون أنَّ يكلف الطالب نفسه أدنى جهد في الدراسة أو البحث، فإذا كان هذا الطالب أو ذاك، قادرا على النجاح في مقرر ما من المقررات الدراسية عن طريق شراء ذمّة الأستاذ الجامعي وضميره المهني، فلماذا يتعب الطالب نفسه بالبحث والتحصيل العلمي المعرفي؟» (غازي، ٢٠١٠). ومن المفجع والمؤلم أنَّ يكون مقترف الغش والنصب والسرقة العلمية «أستاذا»، فكل أشكال الغش التي قد يمارسها تلميذه فيما بعد تهون أمام هذا الجرم الشنيع؛ لأنَّ التلميذ لن يكون أكثر من مُحَاكٍ أمين لسلوك أستاذه المشين! (م.ع.م و خ.ك، ٢٠٢٠).

ويتحدث وزير التربية الأسبق في السعودية محمد أحمد الرشيد في كتابه (مسيرتي مع الحياة)، قائلا: «عندما كنت في جامعة الرياض جاءنا خريجون من جامعة فلوريدا العالمية، ثم رحنا نبحث عنها في فهرس الجامعات المؤسسة من القرن التاسع عشر ولم نجد ذكرا لها»(عليان،٢٠١١). ويتابع الوزير حديثه: «ومن أجل التحقق من هذا الأمر أوفدتني الجامعة على رأس وفد أكاديمي إلى أميركا لزيارة هذه الجامعة، **وكانت دهشتنا لا توصف عندما وجدنا أنَّ هذه الجامعة المرموقة تتمركز في طابق علوي على سطح محطة بنزين، فسألنا المعنيين عن هذه الجامعة: كيف تدرسون وتمنحون ماجستير على أي أساس، قالوا: يحضر إلينا طلبة من خلفيات مختلفة، ونسألهم: ماذا يريدون أنَّ يدرسوا ونحن لدينا دراسات سابقة؟ فنعد لهم الرسالة كاملة ونطلب منهم أنَّ يقرؤوها ويفهموها ونختبرهم فيها، فإذا نجحوا نمنحهم الشهادة التي يرغبونها». !!** (عليان،٢٠١١).

ويؤكد محمود الضبع هذه الظَّاهرة في العالم العربي، إذ يقول: «شهدت السنوات الماضية افتتاح مكاتب لإعداد الرسائل العلمية انتشرت في كل الدول العربية تقريبا، وتمّ تحديد أسعار الماجستير والدكتوراه تبعا لحقل التخصص، وتأملوا بأنفسكم لافتات هذه المكاتب في المناطق القريبة من الجامعات غالبا،

ويمكنكم الدخول إليها بحجة الرغبة في صناعة رسالة على المقاس والاختبار بأنفسكم» (الضبع، ٢٠١٨).

ومن أغرب حوادث الفساد في تاريخ الجامعات طرّا، حكاية مواطنة كويتية استطاعت أنَّ تحصل على شهاداتها المزورة، ثم التحقت بالجامعة للتدريس فيها لمدة أربع سنوات قبل أنَّ يُكتشف أمرُها. وجاء في تقرير لصحيفة (القبس) ما يلي: أمرت النيابة العامة بحبس مواطنة تعمل دكتورة في إحدى الكليات بمؤسسات التعليم العالي بتهمة تزوير شهادات البكالوريوس والماجستير والدكتوراه، وأُودعت السجن المركزي. وفي التفاصيل، التي رواها مصدر مطلع للصحيفة، فإنَّ رجال المباحث الجنائية وصلتهم معلومات بأنَّ المواطنة تعمل أستاذة في كليتها منذ ٤ سنوات بشهادات مزورة، فجرى إلقاء القبض عليها بعد استصدار إذن من النيابة العامة (الشراكي،٢٠١٩).

وذكر المصدر أنَّ الدكتورة اعترفت خلال التحقيقات معها بأنّها حصلت على الشهادات الثلاث عبر وافد مصري لقاء مبالغ مالية كبيرة، من دون التّسجيل في الجامعة، كما قام بمعادلة شهاداتها الثلاث التي عملت بموجبها عضوة في هيئة التدريس بالكلية. وأضاف المصدر أنَّ النيابة العامة واجهت الدكتورة المزورة، عقب إحالة القضية إليها، بالمستندات والأدلة التي تثبت تزييف الشهادات، فاعترفت مجددا بجرائمها(الشراكي،٢٠١٩). ووفق المصدر، فإنَّ وكيل النائب العام طلب من المتّهمة ردّ المبالغ التي حصلت عليها خلال فترة عملها إلى خزانة الدولة، والتي تبلغ نحو ١١٧ ألف دينار، فأكدت أنها لا تملك هذا المبلغ، ومن ثم أُحيلت إلى سجن النساء..

والخطب الجلل الذي ينبغي أنَّ يستوقفنا هنا، وهو الأمر الذي لم ينتبه إليه أحد بشكل واضح، ويدلّ على عمق الجهالة والفساد والتجهيل في جامعاتنا، هو أنّ الكلية التي تعمل فيها هذه الأستاذة لم تكتشف زيفها وضعفها العلمي وأمّيتها خلال أربع سنوات من العمل، وهذا أمر يطرح تساؤلات خطيرة حول المستويات العلمية والأكاديمية لجامعاتنا العريقة.

ويطالعنا من السّودان الكاتب زهير السراج بمقالة يشرح فيها عمق واتساع ظاهرة الشهادات المزيفة فيقول: «وكما انتشرت ظاهرة الألقاب المزيفة، انتشرت ظاهرة بيع الشهادات المزيفة، وسرقة البحوث والأطروحات العلمية، للحصول على الدرجات الأكاديمية فوق الجامعية، بدون أنَّ يلتفت لذلك أيّ أحد!!» (السراج،٢٠١٨). وقد انتشرت أيضًا ظاهرة النشر المزيف في المجلات العلمية المزيفة، وصارت هي الطريق الى الترقي الأكاديمي، بدلا عن البحث والاجتهاد والكد العلمي، وأصبح من يجيد السرقة والخداع هو العالم المفكر، **وصاحب الشرف الرفيع الذي يراق على جوانبه الخداع والزيف والكذب باسم العلم المفترى عليه!!** (السراج، ٢٠١٨).

يقول السراج في شهادته: «الكل يعلم بانتشار آلاف المواقع الوهمية والجامعات المزيفة في العالم والتي تفتح صفحات مجلاتها ودورياتها ومواقعها المزيفة، لنشر الأوراق والأبحاث المزيفة والمسروقة مقابل المال، ليحصل ناشروها على الترقية الأكاديمية في بلادهم وجامعاتهم، حيث تُحتّم القوانين واللوائح ضرورة النشر العلمي للحصول على الترقية. ومن المؤسف أنَّ تصبح هذه الجامعات والمجلات والمواقع المزيفة قبلة للكثير من السودانيين للنشر العلمي المزيف، حتى صار السودانيون مفضلين لديها، تعطيهم الأولوية وتمنحهم التخفيضات المالية، لنشر أوراقهم وأبحاثهم المزيفة.. بينما وزارة التعليم العالي والجهات المختصة تغطّ في نوم عميق أو تغلق عينيها عمدا عما يحدث...!! (السراج، ٢٠١٨).

ويبين تحقيق واسع أجري في سلطنة عمان، ونشرته مجلة (الرؤية)، تحت عنوان: (بكالوريوس.. ماجستير ودكتوراه للبيع)، في عام ٢٠١٦، أنَّ هناك انتشارا كبيرا في الآونة الأخيرة لعملية بيع أطروحات وشهادات علمية وبدرجات مختلفة منها البكالوريوس والماجستير والدكتوراه من جامعات خارجية وبأسعار لا تتجاوز ١٨ ألف درهم (محرر الرؤية، ٢٠١٦). ورصدت المجلة الظّاهرة عن قرب وتعرفت إلى أحد المروّجين الذي عرض رسالة الماجستير في الإعلام بـ ١٨ ألف درهم وتسلم الرسالة خلال تسعة أشهر مع حرية اختيار عنوان البحث

وفي أيّ موضوع (محرر الرؤية، ٢٠١٦). وبيّن التقرير أنّ وزارة التربية والتعليم - شؤون التعليم العالي في سلطنة عمان - اكتشفت نحو ٢٠ شهادة مزوّرة وأحالتها إلى النيابة العامة منذ بداية العام (٢٠١٦) لمقاضاة أصحابها. وحذّر المزروعي من الانسياق وراء «بائعي الوهم» من مندوبي بيع الشهادات والرسائل العلمية المزورة، مبينا أنَّ الوزارة تتبع آلية متطورة للكشف عنهم وإحباط محاولاتهم في التزوير أو السرقة الأدبية أو الأطروحات العلمية(محرر الرؤية، ٢٠١٦).

٤-٢ - انتشار الشهادات الوهمية والزائفة عربيا:

انتشرت ظاهرة الشهادات المزيفة والوهمية والمزورة في مختلف أصقاع الجامعات العربية وفي العالم العربي من مشرقه إلى مغربه، ومن شماله إلى جنوبه. فهناك حقائق وحكايات وروايات أغرب من الخيال. وتشكل هذه الظَّاهرة وباءً خطيراً يضرب المجتمعات والجامعات، «وقد ازدادت هذه الظَّاهرة انتشارا في الآونة الأخيرة في معظم الدول عموما، والدول العربية والخليجية على وجه الخصوص، نتيجة تقديس الألقاب لدينا وإساءة استخدامها، إلى جانب غياب العقوبات الرادعة والكفيلة بالحد من انتشار هذا النوع من الشهادات»(الغامدي،٢٠٠٨).

وكشف الدكتور موافق الرويلي (عضو مجلس الشورى) في لقاء له مع جريدة (الرياض) أنَّ ٧٠٠٠ سعودي حصلوا على الشهادات الوهمية من مكاتب «خرسانة جاهزة» وجامعة تدار من السجن. وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أنَّ الدكتور الرويلي أجرى أكبر دراسة في الشرق الأوسط عن الشهادات الوهمية الزائفة والمزورة. وكشف كثيرًا من جوانبها الخفية وهتك كثيرًا من أسرارها في العالم وفي الشرق الأوسط، كما أنه يقود حملة برلمانية واسعة لمحاربة الشهادات الوهمية في السعودية.

ومن أخطر الفضائح العجيبة التي أشار إليها الرويلي، وتحقّق منها بنفسه، أنَّ المكاتب المتخصصة في بيع الشهادات غير مرخّصة من وزارة التعليم العالي، وهي

تقوم ببيع الشهادات وتزويرها. ومن المضحك المبكي أنَّ أحد المكاتب الذي **قام ببيع مثل هذه الشهادات كانت رخصته «لبيع الخرسانة الجاهزة، أي: ليس لهم علاقة لا بالعلم ولا بالجامعة**، «وهم يلعبون لعبة القط والفأر مع «التعليم العالي» يتنقلون بعد إقفال كل مكتب ويفتحون رخصا جديدة بأسماء مختلفة إما رخص مكتبات أو طباعة أوراق وهلمّ جرا، أما قضية (وش ذنبه) فمن أقدم على عمل غير قانوني يتحمل، ومن أبسط الأشياء كيف يتقبل أكبر جاهل أنَّ يقال له خذ شهادة جامعية مقابل خبرتك في عملك لعدد من السنوات (وين صارت هذي؟) (العبد الكريم، ٢٠١٣).

والمضحك المبكي كما يقول الرويلي «أن بعض من حصل على هذه الشهادات (صار هو يخرّج دكاترة)، وبعضهم منح نفسه أيضًا لقب بروفيسور، كما فعل أحدهم إذ أعلن حصوله على درجة بروفيسور من جامعة اسمها كولمبوس، وهذه الجامعة تدار من سجن، حيث يقبع صاحبها في سجن ويديرها داخل سجن فيدرالي بالولايات المتحدة لتورطه بقضايا نصب وتزوير. وحين تمت مداهمة شقة هذا الشخص من الشرطة الفدرالية الأمريكية، أو بمعنى أصح «شقة الجامعة»، وجدوا بداخلها أعدادا كثيرة من الشهادات والكثير منها للأسف كان معدًّا للإرسال للمملكة (العبد الكريم، ٢٠١٣). يتوقف الرويلي هنا مذهولا، ثمّ يستطرد قائلا: «كيف يتفاخر شخص بشهادة تدار من السجن؟ وإذا كان مدير الجامعة بنفسه مسجونا، فأعتقد أنَّ المجلس العلمي سيكون أعضاؤه من فتوات السجن.. هذه أكبر ضحكة على الناس»(العبد الكريم، ٢٠١٣).

ومن أغرب ما يرويه الرويلي أنَّ الجامعة الأمريكية في لندن تبيع الشهادات، والغرابة تكمن في أنها «أول جامعة في العالم تمنح رسالة دكتوراه يشترك فيها شخصان ويحصلان على شهادتي دكتوراه لكل منهما، هذه الشهادة «أم رأسين» يجب أنَّ توضع في المتحف لأول سعوديين اثنين اشتركا برسالة دكتوراه واحدة وبإشراف سعودي (العبد الكريم، ٢٠١٣).

ويمكننا أنَّ نقف وقفة تأملية أدبية على أحوال بيع الشهادات العلمية في العراق، من خلال شهادة تاريخية للشاعر والأديب العراقي المشهور حميد سعيد[1]، الذي كتب مقالة مميزة بعنوان: (شهادات بأسعار تنافسية) يصف فيه الوضعية المأساوية للعلم والمعرفة العلمية. ويحدثّنا عن هذا الزمن الصعب الذي تنتشر فيه السرقات العلمية على المكشوف في العراق وفي البلدان العربية، يقول سعيد: «نعم.. في السنة الأولى من سني إقامتي بعمّان، وفي ليلة شتائية قاسية، يهاتفني شخص أعرف أسرته، وكان قبل احتلال العراق في سلك الشرطة، ثم التقينا في مقهى، وقد جاءني بكمية من قيمر الحلة ومثلها من جبن الأرياف، بعث بها أحد أقاربي من مدينة الحلة، وأخبرني الشخص المذكور أنه يعمل سائقا عند أحد المسؤولين الجدد، وأنه على استعداد ليحمل إليّ كل ما أحتاجه من العراق»(سعيد،٢٠١٨).

ويتابع الشاعر حميد سعيد قوله: «فاجأني الرجل من دون مقدمات وبعيدا عن سياق حديثي معه، بأنَّ أخرج من حقيبة كانت معه ورقة، وقال لي بكل ثقة «هذه شهادة بكالوريوس في العلوم السياسية»، ثم أخرج ورقة ثانية وقال «هذه هي الشهادة مترجمة إلى اللغة الإنكليزية»، وأكمل حديثه قائلا: «**إنها شهادة حقيقية**، وليست من شهادات سوق مريدي». لم أعلّق على ما فاجأني به، ولم أسأله بشأن شهادته أيّ سؤال، وبخاصّة عن النسخة المترجمة إلى الإنكليزية، وأنا أعرف أنه لم يتجاوز في دراسته مرحلة الدراسة المتوسطة، وقد لا يستطيع كتابة اسمه بالإنكليزية(سعيد،٢٠١٨). ويتابع الشاعر القصة بقوله: حين غادرت المقهى، وكنت أقيم في شقة فندقية، وجدتني أفكر بشهادة صاحبي الجامعية، وكيف حصل عليها وماذا سيفيد منها، وما معنى قوله: «**إنها شهادة حقيقية وليست من شهادات سوق مريدي**»، وأنا أعرف سوق مريدي، إذ زرته أكثر من مرة، من باب الاطلاع ليس إلاّ، وكنت أعرف أنَّ كل شيء يباع فيه، لكن ما علاقة سوق مريدي بالشهادات الجامعية؟(سعيد،٢٠١٨).

١ – حميد سعيد هادي الأمين (١٩٤١)شاعر وكاتب عراقي. يعتبر حميّد سعيد من أشهر الشعراء العراقيين المعاصرين، وله عدة دواوين شعرية. وقد سبق له أن انتخب رئيسًا لاتحاد الأدباء في العراق، وأميناً عاماً لاتحاد الكتاب العرب لدورتين متتاليتين.

لم يكن الخراب زمن القصّة قد وصل إلى ما وصل إليه الآن، لكن هذه المعلومة، أي إمكانية الحصول على شهادات جامعية من سوق مريدي، صارت تتكرّر، ولأن الشهادات المزورة أو غير الحقيقة، صار يمكن الحصول عليها بأكثر من وسيلة، وكنت ألاحظ أنّ بعض الأشخاص ممن لم يكملوا الدراسة الإعدادية صارت أسماؤهم تقترن بصفة الدكتور أو البروفيسور (سعيد،٢٠١٨).
ويتابع الشاعر القول: «فما عدت أشغل نفسي بهذا الخراب المعيب، وبخاصة أنَّ الخراب شمل كل مناحي الحياة في عراق اليوم، وصار هذا الخراب حيث يميل المواطن، لكن الذي أعادني إليه هو التقرير الذي نشره أستاذ جامعي شجاع استطاع أنَّ يصل إلى موقع إنتاج الشهادات المزورة التي تباع في سوق مريدي لمن يشتري ولمن يدفع، حيث اطلع وأطلعنا على أدقّ التفاصيل في هذا الشّأن(سعيد،٢٠١٨). ثمّ يتابع قائلا: «ليست المعلومات التي وردت في تقرير الأستاذ الجامعي جديدة، لكنها تؤكد جميع ما كنا قد سمعنا به أو قرأنا عنه، أو ما كشفت عنه جهات مختصة بشأن **جامعة مريدي وغيرها من مؤسسات تزوير الشهادات**، حيث التقى رجلا سبعينيا يرتدي الملابس العربية ويصبغ لحيته وشاربيه، وهذا -**البروفيسور- هو رئيس جامعة مريدي**، الذي صرح للأستاذ الجامعي قائلا: «**أقسم لك أنَّ الكثيرين من السادة المسؤولين أخذوا شهاداتهم من هنا، وشهاداتنا تعمل أحسن من شهادات لندن وباريس، ولدينا فرع متخصص بإعداد وثائق الرتب العسكرية**»(سعيد،٢٠١٨).

وحين أبديت استغرابي مما ورد في التقرير المذكور، قال لي صديق صحافي على معرفة بأسرار سوق مريدي وخفاياه: «لقد أصبحت شهادات سوق مريدي بائرة، وصارت لها بدائل من عناوين كثيرة داخل العراق وخارجه، وبخاصة في إيران، حتى إنَّ جامعة سوق مريدي العريقة اضطرت في السنوات الأخيرة إلى الإعلان عن تنزيلات كبيرة وأسعار تنافسية لشهاداتها»(سعيد،٢٠١٨).

هذه الشهادة التي يقدّمها شاعر وأديب عراقي من الوزن الثقيل تعطينا تصورا مريعا وفاضحا ومخيفا عمّا آلت إليه الأوضاع في مجال الشهادات المزورة

التي تتدفق غيضا من فيض في كل الميادين وفي مختلف البلدان العربية. فتجارة الشهادات العلمية رائجة وعلنا دون خوف أو خجل. وما زلنا نسمع التسجيلات بين الزبائن وبائعي الشهادات في كل مكان، حتى إنّه يمكن لأي شخص أنَّ يحصل على أرقام الهواتف، وأن يساوم على الشهادة التي يريدها. وإننا نؤكد أنَّ ما وصفه الشاعر العراقي له ما يماثله في كل بلد عربي، وإن اختلفت المعايير والسنن الخاصة بعملية منح هذه الشهادات وبيعها في السرّ والعلن.

ويصف الدكتور عبد الرحمن الهدلق مهزلة الشهادات المسروقة والوهمية، فيقول: «هناك مصطلحات رائحة اليوم في الأسواق السوداء لشراء وبيع الرسائل العلمية: مثل، تسليم عظم، أو تسليم مفتاح والأخيرة، تعني تسلم لك الرسالة كاملة كما تسلم لك (الفيلا) بالمفتاح جاهزة. ولهذا عندما أشرف على رسالة أطلب من الطالب الجلوس معي بصفة مستمرة لمناقشته وعندئذ أفرق بين الجاد والمتلاعب» (الهدلق، ٢٠١٧).

في البحرين كثيرًا ما وّجهت أصابع الاتهام إلى بعض الجامعات الخاصة التي تمنح شهادات مضروبة، للطلبة الدارسين بنظام الانتساب و»الويك اند». ويفيدنا الكاتب البحريني خليل يوسف بأنَّ بعضًا من هذه الجامعات تبيع بحوثا جامعية ومشاريع تخرج إلى غوائي (من غواية) حرف «الدال» الذين أصبحوا بين ليلة وضحاها يحملون ألقابًا لا يستحقونها. ويضيف يوسف أنّه تمّ العثور على قوائم بأسماء وصور أصحاب الشّهادات الوهميّة لدرجتي الماجستير والدكتوراه في السعودية وفي البحرين، وأن هذا الكشف لم يستثن أشخاصًا تسنّموا مكانة عالية في المجتمع، وقد تجرؤوا على انتهاك القانون وخداع البشر، وخلقوا بشكل أو بآخر صورًا من صور الغش والاحتيال والتدليس، وعلى أياديهم ينتشر الجهل والتجهيل، والمصيبة كبيرة جداً حين يتفوّق الجهل على العلم، ويكون شبح الجهل حاضرًا على الدوام...!! (يوسف،٢٠١٧).

ما انفكّ كثير من أساتذة الجامعات العربية ينادون بحماية المجتمع من الآثار الشنيعة للشهادات الوهمية والمضروبة. وفي هذا المسار يدعو الدكتور رشود بن

محمد الخريف إلى حماية المجتمع ممّا أسماه «تسونامي الشهادات الوهمية» حين يقول: «إن حماية المجتمع مما أسميه «تسونامي الشهادات الوهمية» يتطلب وقفة صارمة من قبل الجهات المسؤولة» (الغامدي،٢٠٠٨). وينادي الخريف باعتماد نظام يجرّم الحصول على الشهادة الوهمية أو استخدام اللقب (كالمهندس أو الطبيب أو الدكتور) الذي يقوم على شهادة وهمية أو مزورة. كما يدعو إلى منع استخدام الألقاب التي تقوم على شهادات وهميّة في أي جهة حكومية كانت، وهذا يجب أنّ يشمل القطاع الخاص، لأنّ استخدام الألقاب الوهمية في الشركات والمؤسسات الخاصة فيه تدليس وغش للمجتمع. وأخيرا يدعو إلى الضرب بيد من حديد على المكاتب والمؤسّسات التي تمثل الجامعات الوهمية المانحة لهذه الشّهادات(الغامدي،٢٠٠٨).

وفي ختام هذا المبحث نقول: ماذا ينفع سيف أو رمح في ساحة المعرفة إذا كان المرء لا يجيد استخدامها؟ وماذا ينفعك قلم لا تجيد استخدامه في الكتابة؟ وماذا ينفعك كتاب لا تجيد قراءته؟ لنصل إلى القول: ليس مهما أبدا أنّ تحمل شهادة علمية، مهما علا شأنها، بل المهم أنّ تثبت جدارتك بحملها إنتاجا للعلم وإبداعا للفكر وحضورا للمعرفة في محافل العلم والثقافة.

٤-٣- السرقات العلمية:

السرقة العلمية (le plagiarism/Le plagiat)، كما تعرفها الكاتبة رشا عبد المنعم: «فعلٌ أجمع الناس على مقته والتنفير منه، أيا كانت صورته وصيغته، إذ قد يأخذ هيئة مادية مالية عندما يسطو شخص على مال شخص آخر بغير وجه حق، وقد يأخذ هيئته المعنوية المتمثلة في سرقة الإبداعات العلمية أو الأدبية، وذلك بطريقة فيها استهتار بجهود الناس وهضم لحقوقهم(...) طمعا في مجدٍ زائف مبنيّ على زيف وادعاء»(عبد المنعم، ٢٠١٨).

فالسرقة العلمية مفهوم يدلّ على كلّ ممارسة علمية أو فكرية تقوم على انتحال جزئي أو كلي لأفكار الآخرين، أو كتاباتهم، وقد يكون الانتحال على

صورة اقتطاع نصّ، أو مقطع من كتاب منشور، أو مقالة أو دراسة، أو أطروحة علمية، ويكون الانتحال أيضًا بإعادة صياغة مثل هذه النصوص المسروقة، دون الإشارة بوضوح إلى مصادرها الأصلية وعزوها إلى كتّابها الحقيقيين. وتأخذ السرقة العلمية أشكالا متعددة وصيغا متنوّعة، إذ تشمل مختلف عمليات التحرير العلمي أو الأدبي التي تتمّ دون توثيق علمي واضح، وخرق الأمانة العلمية بالسّطو على أفكار الآخرين وإبداعاتهم، والمقابسات دون مزدوجات أو إشارة، أو كما يقال: سرقة الفكرة مع تغيير العبارة (جمعة، ٢٠٢١). وتعدّ السرقة العلمية كما يشير بشير جرار: «جريمة أخلاقية وفكرية يتم بها السطو على مجهودات الآخرين وأعمالهم وإنتاجاتهم الفكرية والعلمية»(جرار، ٢٠١٩).

وفي هذا السياق، ترى الشاعرة الإماراتية الهنوف محمد «أن السرقة الأدبية هي أخطر أنواع السرقات على الإطلاق». وتتنوع هذه السرقات، وتأخذ كيفيات مختلفة: «فهناك السرقة الفكرية الشاملة مثل: استيلاء كاتب على مقال كما هو بشحمه ولحمه وفواصله، مدعيا أنَّ النص بكامله هو نصُّه، أو عندما يسطو أحد ما على خط بياني لقصة أو رواية ويبني عليها عملا كاملا، وهي سرقة [تتمّ] بمنتهى التمويه والخبث، وبعض الكتّاب يأخذون لفظا أو معنى أو فكرة، ثم يكسبونها سماتهم وثقافاتهم وتجاربهم، وكأن الفكرة تولد من جديد على يدهم بحُلة جديدة» (عبد المنعم ٢٠١٨). وتضيف الهنوف: «في لحظتنا الراهنة انتعشت قضية السرقات الأدبية مع انتشار وسائل التواصل الحديثة لتبلغ مبلغا خطيرا، وسط هذا الكمِّ المخيف من النصوص المتناسخة ولا أقول المتشابهة، وهي ظاهرة استشرت ولم تجد من يرصدها أو يدينها، حتى أصبحت جزءا من أخلاق العصر مع شيوع تقنيات (النسخ واللصق) في وسائل الكتابة الحديثة، فأصبح الأمر أقل عناءً من (الإغارة)، ولم يعد السارق بحاجة حتى إلى نسخ ما يسرقه بالقلم والورقة ليخطر له إبدال عبارة أو كلمة أو حتى فاصلة!» (عبد المنعم، ٢٠١٨).

وقد يكون من الطرافة بمكان، أنَّ نبدأ حديثنا عن السرقات العلمية بواقعة حقيقية، تحولت مع مرور الوقت إلى طرفة يتندر بها الأكاديميون، وكان قد سبق

لي أنني غـرّدت بهـذه الطّرفـة عـلى وسـائل التواصل الاجتماعـي. وتفيد هـذه القصة أنَّ أحـد أسـاتذة الجامعـة سرق بحثـا قديـما لإحـدى طالباتـه، وقدّمـه عـلى أنـه مـن تأليفـه، ويبـدو أنَّ الأسـتاذ الجامعـي لم يكلـف نفسـه عنـاء مراجعـة البحـث وتنقيتـه كـما يفعـل كبـار اللصـوص. وكانـت المفاجـأة التـي أدانتـه أنَّ البحـث المسروق قـد تضمـن في مقدمتـه «عبـارة تعتـذر فيها الباحثة عما يشـوب البحث من نقص بسـبب ظـروف حملهـا!». هـذه حقيقة صادمة جدّا، لمن يريد أنَّ يعـرف، إلى أي حدّ وصلت التفاهـة والانحطـاط الأخلاقـي والاسـتهتار في مجـال العلم والبحـث العلمي. وقد علـق الدكتـور وحيـد حماد (الأسـتاذ في جامعـة السـلطان قابوس) على هـذه الواقعة بالقـول: «وضـع الأسـتاذ الدكتـور عـلي وطفة، الأسـتاذ بجامعـة الكويت، منشـورا عـلى صفحتـه فيـه طرفـة تتعلـق بالسرقـة العلميـة تقـول إنَّ أحدهم سرق بحثـا قديما لإحـدى الطالبـات وقدّمـه عـلى أنه مـن تأليفه ولم يكلف نفسـه عنـاء المراجعة، حتى إنـه تـرك في مقدمـة البحـث عبـارة تعتـذر فيها الباحثة عما يشـوب البحـث من نقص بسـبب ظـروف حملهـا! «(حمـاد، ٢٠٢١). ويتابـع الدكتـور حمـاد حديثـه قائـلا: «والقصـة عـلى مـا فيها من فكاهـة، إلا أنها أثارت في نفسي حزنا عـلى ما آل إليه حال الباحثـين في بلادنـا وخاصـة في المجـال التربـوي، حيث يمكننـي أنَّ أجزم من خلال انخراطـي في العمـل الأكاديمـي، واطلاعـي عـلى رسـائل الماجسـتير والدكتـوراه التـي تجـاز في الجامعـات العربيـة، والأبحـاث المنشـورة في الدوريـات وتلـك التـي أقـوم بتحكيمهـا، أنَّ نسـبة كبـيرة مـن هـذه الأعـمال تقـوم بشـكل كبـير عـلى السرقـة العلميـة بأشـكالها المختلفـة، وأنـه لـو تـمّ تقييمهـا طبقـا للمعايـير الأكاديميـة العالمية لـكان مصيرهـا سـلّة المهمـلات، لكـن الـذي يحدث هـو أنَّ أصحـاب هـذه الأعمال ربـما يكونـون أكثـر حرفيـة مـن صاحبنـا بطـل القصـة الفكاهيـة مـن حيـث قدرتهـم عـلى القيـام بالانتحـال مـن دون أنَّ يتـم اكتشـافهم، أو أنَّ مـن يقـوم بالتحكيـم يرى الانتحـال، ويغـض الطـرف عنه وتلـك مصيبـة أخرى»(حمـاد، ٢٠٢١).

وقـد تكـرّرت هـذه الحادثـة عندمـا تعـرض أحـد أبحاثنـا للسرقـة الأكاديميـة، وكانـت المفاجـأة أيضًـا أنَّ الأسـتاذ الجامعـي فاته أنَّ يقـوم بحذف اسـم الكاتب من

البحث، فورد اسم الباحث في متن البحث أكثر من مرة. وعندما تمّ التحقيق معه، وسألوه عن سبب ورود اسم الكاتب في البحث؟ أجاب، بكل بلادة: أنَّ هذا دليل على أنه لم يسرق البحث، بدليل أنَّ اسم المؤلف الأصلي موجود فيه ولم يحذف!! وهذا التبرير من عجائب الدّهر السبع، ويبقى السؤال: إذا كان السارق لم يسرق البحث، فلماذا نشره باسمه في مجلة محكمة؟ والحكايات في مثل هذه الموضوعات كثيرة جداً ومتنوعة، ولكنها تأخذنا إلى فضاء تراجيدي يؤكّد غياب القيمة الأخلاقية للباحثين المنتحلين لأعمال غيرهم من جهة، وعدم قدرتهم حتى على مراجعة الأبحاث التي يسرقونها والتدقيق فيها من جهة أخرى.

ومثل هذه الظَّاهرة تأخذ مكانها ضمن أكبر الأخطار التي تهدّد المجتمعات لا الجامعات وحدها، وتؤدّي كما يقول الدكتور محمد عبد الرحمن يونس[1] «إلى تخلّف التعليم العالي في وطننا العربي وانهيار صروحه العالية». ويذكر يونس في مقالته الموسومة (الأستاذ الجامعي والجامعات العربية المعاصرة.. آلية الاستبداد والفساد) أنّ بعض أساتذة الجامعة يلجؤون إلى السرقات الأدبيّة والعليمة، إذ «يقومون بالسطو على أبحاث غيرهم، وينشرونها بأسمائهم. وفي ظلّ هكذا أجواء يطفو على السطح الأستاذ الجامعي الهزيل علميا، غير المعطاء، ويتراجع الأستاذ الجامعي المبدع الباحث النشيط، ويصاب بالخيبة والإحباط»(يونس، ٢٠٠٩).

ويصف الكاتب محمد مسعد ياقوت[2] الوضع الكارثي الذي وصلت إليه أوضاع جامعاتنا في مجال الفساد والإفساد بالقول: إنَّ بعضًا من أساتذة الجامعة «**يشترون البحوث الجاهزة، من مكاتب إعداد البحوث، التي هي فوق أسطح بعض المنازل أو في مداخل بعض العمارات... ويتابع ياقوت القول بأنَّ هذه**

١ – الدكتور محمد عبد الرحمن يونس: أستاذ جامعي كاتب وأديب وشاعر، حاصل على عدد كبير من الجوائز الأدبية، وهو أكاديمي مخضرم له عدد كبير جداً من الكتب، وقد تسنم عددا كبيرا من المناصب الأكاديمية والعلمية في جامعات عربية وعالمية.

٢ – محمد مسعد ياقوت: كاتب وباحث مصري متخصص في الشأن العلمي، عضو المجمع العربي لحقوق الملكية الفكرية.

المكاتب «تضع تصنيفات للأعمال التي تقوم بها وتقوم بتسعيرها: فالكتاب العادي بسعر، ورسالة الماجستير بسعر، ورسالة الدكتوراه بسعر، وما هو مطلوب من الطالب في نهاية الأمر إلا أنَّ يكتب اسمه على البحث، ليحصل على الدرجة المزعومة، والرتبة المرغوبة، والمنزلة المقصودة» (ياقوت،٢٠٠٩). ويتابع القول متذمرا من هذه الوضعية «لقد أسسوا جامعات وهمية، باعوا واشتروا الشهادات العلمية، أكلوا الحقوق وتظاهروا بالعلم، ناموا كثيرًا فأخذوا مجهودات من سهروا طويلا» (ياقوت،٢٠٠٩).

ويعدّ ملف الشهادات المزيفة المضروبة واحدا من أكثر الملفات خطورة وسخونة في دولة الكويت، وفي هذا السياق، أشارت الجمعية الكويتية لجودة التعليم «الى أنَّ ما أثير على لسان الدكتور بدر العيسى – وزير التربية وزير التعليم العالي الأسبق ـ بشأن اكتشاف وجود ٤٠٠ شهادة وهمية ومزوّرة، لقيادات في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، يعدّ أمرا في غاية الخطورة، ويؤكّد فداحة هذه الجريمة واستفحالها التي طالما حذرت منها الجمعية، وسعت الى إقصاء بعضٍ من حَمَلة تلك الشهادات ومن كان مسؤولا مباشرا عن تواجدهم» (محرر القبس، ٢٠١٧). وأضافت الجمعية في بيان لها: « إنَّ العيسى أكد في معرض حديثه أنه تم اكتشاف هذا العدد عن طريق إحدى لجان التحقيق في مجلس الأمة، وهو ما يجعلنا نتساءل عن السبب الحقيقي وراء عدم إيقافهم عن العمل وإحالتهم إلى القضاء منذ ذلك الحين لما يشكلونه من كارثة على التعليم؟! وطالبت الجمعية أعضاء مجلس الأمة بالوقوف أمام مسؤولياتهم وفتح تحقيق موسّع لكشف حقيقة هذه الشهادات الوهمية التي آثارها العيسى، موضحة أنَّ صمت أي مسؤول يُعدّ مشاركة في هذه الجريمة» محرر القبس، ٢٠١٧).

وتحت عنوان صحفي: (سرقات علمية تطيح بطلبة ماجستير في الجامعة)، نشرته (القبس) الكويتية في ٢٩ إبريل ٢٠٢٠، قرر مجلس كلية الدراسات العليا في جامعة الكويت فصل ثلاثة من الطلبة فصلا تأديبيا للإخلال بالأمانة العلمية، ولثبوت السرقة العلمية عليهم، في رسائلهم المقدمة كل في مجاله، بعد اتخاذ كل

إجراءات التحقّق والتقصي عبر تشكيل اللجان المختصة، التي انتهت إلى ثبوت السرقات (بن طرف، ٢٠٢٠). وكشفت تفاصيل الكتب الرسمية عن ٣ سرقات علمية لطلبة دراسات عليا: سرقتان في مجال التاريخ، وواحدة في مجال الحديث الشريف وعلومه (بن طرف، ٢٠٢٠).

وتخص الرسالة الأولى طالبة متقدمة لنيل درجة الماجستير في التاريخ، حيث بيّن التدقيق أنّ فيها نقلا مكثفا من دون إسناد علمي، فضلا عن وجود مغالطات، ارتأى معها كلّ من المحكّم الخارجي للرسالة ولجنة تقصّي الحقائق عدم جواز مناقشتها أو تصحيحها. **وفي الرسالة الثانية، كشفت الكلية سرقة علمية بالكامل، وهي رسالة طالب مقدمة لنيل الماجستير في التاريخ أيضا، وتبيّن أنها منقولة بالكامل من رسالة تمت مناقشتها في جامعة الفيوم المصرية عام ٢٠١٥، حيث أرجع الطالب ذلك الى «توارد الخواطر الوارد في مثل هذه الأمور»**(بن طرف، ٢٠٢٠).

وأثبتت لجنة التحقيق السرقة العلمية أنّ الرسالة «منقولة بالكامل مع اختصارها بطريقة احترافية»، وأوصت بإدراجها تحت بند «الرسائل المسروقة» ممّا دفع إلى اتّخاذ قرار بفصل الطالب فصلا تأديبيا، وأوصت لجنة البرنامج بتحميل مشرف الرسالة مسؤولية التقصير بإيقافه عن الإشراف على رسائل الطلبة((بن طرف، ٢٠٢٠). وفي مجال الحديث الشريف وعلومه، جاء قرار مجلس كلية الدراسات العليا، بفصل طالبة فصلا تأديبيا بعد ثبوت السرقة العلمية من لجنة التحقيق المشكلة بهذا الشأن، **حيث ثبت أنَّ رسالتها المقدمة لنيل درجة الماجستير، مأخوذة بالكامل من رسالتين علميتين، إحداهما مقدمة بجامعة المدينة العالمية في ماليزيا، والأخرى مقدمة في جامعة النجاح الوطنية. والرسالتان منشورتان على مواقع الإنترنت** (بن طرف، ٢٠٢٠).

وشبيه بذلك اتهام الكاتب ضياء الدين خليفة لكاتبة عربية بسرقة روايته (حورس: أحجية التاريخ القديم)، الفائزة بجائزة نجيب محفوظ لإبداع الشباب،

إذ قامت المنتحلة بنشر الرواية عينها، تحت عنوان: (الفرعون المتمرد: أسطورة الموت والحياة).» (عبد المنعم، ٢٠١٨). وقد كتب ضياء الدين خليفة تفاصيل السّرقة الأدبية التي تعرَّض لها عبر بيان صحفي جاء فيه أنّه اكتشف السرقة عن طريق أحد قرّائه، وبحث عن الأمر فوجد أنَّ روايته نشرتها دار أطلس بنفس التفاصيل بعنوان مختلف وباسم كاتبة عربية (عبد المنعم، ٢٠١٨).

وقد صوّرت الأديبة الإماراتية باسمة يونس السرقات الأدبية ونظيرتها العلمية بقولها:

«جريمة» يتم التخطيط لها وتنفيذها مع سبق الإصرار والترصّد من قبل شخص غير أمين، ولصّ يستسهل أخذ ما ليس من حقّه، وهي تشبه جريمة اختطاف إنسان ذي عقل ومشاعر، فالعمل الأدبي، ليس مجرّد كلام مكتوب على الورق إنما هو حياة وذكريات وعالم يزخر بالأحياء والشخوص والأماكن والمشاعر، ويرتبط بالكاتب ارتباط الأب بالابن وارتباط الشخص بوطنه. وسرقة عمل أدبي سهر الكاتب عليه واعتنى بتفاصيله ونسج حروفه ليس بالأمر الهين، بل يمكن أنَّ يتسبب في مرض الكاتب وانهياره نفسيا ومعنويا عدا عن خسائره المادية الأخرى»(عبد المنعم، ٢٠١٨).

ولم يسلم الأردن الحبيب من هذه الظّاهرة، ولكنه لم يترك هذه الأمور تمرّ دون رصد وعقاب، إذ قامت السلطات الأكاديمية الأردنية بسحب شهادة دكتوراه من أستاذة جامعية ثبت عليها الانتحال العلمي، وقد اتُّخِذ هذا القرار من قبل لجنه علمية تمّ تشكيلها من قبل رئيس الجامعة. وبيّنت المستندات أنّ الدكتورة المزيفة قد تمكّنت من الحصول على شهادة الدكتوراه قبل نحو ٨ أعوام، **وكانت تمارس مهنه التدريس قبل أنَّ يقاضيها أحد أساتذة الجامعة بسرقه مضامين أطروحته (مجد، ٢٠٢٠).**

وقد صرح وزير التعليم الأردني الأسبق وجيه عويس بأنَّ الوزارة تعلم أنَّ طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية يقومون بشراء الأبحاث والرسائل

الجامعية، وأكّد أنَّ هذا الأمر عمل يخالف القوانين الأكاديمية والأخلاقية! (محرر القدس، ٢٠١٢). ويرى الوزير عويس أنَّ تجارة الأبحاث والفساد القائم ما هو، في نهاية المطاف، إلا نتيجة طبيعيّة وحلقة أخيرة في سلسلة التقصير والفساد العلمي، الذي يبدأ من المدارس التي لا تعلم الطلاب أساليب البحث والتوثيق، ولا تشجعهم على القراءة، ولا توفر لهم أحدث المصادر والدوريات، بل تقبل منهم معلومات سطحية، من محركات البحث البسيطة وتعتمد أسلوب التدريس التلقيني، وإفراغ ما تمّ تلقينه للطالب على ورقة الامتحان(محرر القدس، ٢٠١٢).

وتطفح جامعة دمشق العريقة بالسّرقات العلمية، إنَّ لم تكن غارقة فيها، وقد جاء تحت عنوان إخباري: (جامعة دمشق تسحب شهادة دكتوراه من إحدى الطالبات) بثته وكالة تليسكوب الإخبارية في ١٩/ ٦/ ٢٠٢١ أنّ جامعة دمشق سحبت شهادة دكتوراه من إحدى السيّدات في سابقة هي الأولى في تاريخ الجامعة. وقال نائب رئيس جامعة دمشق لصحيفة (الوطن) إن: «الجامعة قرّرت سحب شهادة الدكتوراه من إحدى طالبات كلية الزراعة، بعد ست سنوات من الحصول عليها (...) وأن القرار صدر عن مجلس جامعة دمشق، بعد تشكيل لجنة من المختصين للتدقيق في شكوى مقدمة رسميا من صاحب البحث الأساسي المستلّة منه رسالة الدكتوراه». واستطاعت اللجنة العلمية أنَّ تكشف عن انتحال علمي في البحث يتجاوز الـ ٦٥ بالمئة، كما أنَّ السرقة طالت النتائج التي توصلت إليها الرسالة البحثية(وكالة تليسكوب الإخبارية، ٢٠٢١).

ومآسي السّرقات العلمية في مصر كثيرة جدا، وهناك آلاف القصص والحكايات سنقف عند واحدة منها. يكتب إسلام مصطفى في مقالة له حول السرقات العلمية أنَّ الباحثة عبير الأيوبي بذلت جهودا كبيرة للحصول على الدكتوراه في اللغة العربية من جامعة القاهرة ٢٠٠٨، وقد حملت رسالتها عنوان (لغة الإعلان التجاري بالصحافة الكويتية: دراسة نصّية). وقد انتابتها السعادة بعد تحقيق الحلم. ولكن بعد ثلاث سنوات، أي في سنة ٢٠١١ تعكّر صفوها،

إذ اكتشفت الباحثة أنَّ زميلة لها في نفس القسم ونفس الجامعة حصلت على الدكتوراه مع مرتبة الشرف الأولى، بعدما سطت على رسالتها كاملة، فقط بعد تغيير الباحثة «إ.م.ر» عنوانها إلى: (الإعلان التجاري في الصحافة السعودية: دراسة نصية)(مصطفى، ٢٠١٩). استغاثت «الأيوبي» بالجامعة إلا أنَّ استغاثتها لم تجدِ نفعًا، لاسيَّما أنَّ المشرف على الرسالتين واحد. عُينت (إ.م.ر) بالدرجة العلمية الممنوحة من جامعة القاهرة بإحدى الجامعات الخليجية، وبدأت ترتاد المراكز العلمية لتقديم دورات في تخصص الرسالة مدفوعة الأجر (مصطفى، ٢٠١٩). وفي ٢٠١٥ طبع ونشر مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية الرسالة للسارقة، وذلك بعدما تقدمت بها للمركز الذي منحها مكافأة على العمل الرائع!! لم تتحمل عبير الأيوبي الأمر، وتقدّمت بشكوى إلى المركز، وأرفقت معها الوثائق التي تثبت السرقة. وبناءً عليه اتخذ المركز قرارًا بسحب الكتاب من السوق وإتلاف ما لديه من نُسخ؛ بعد تأكّد لجنة من المختصين من السرقة(مصطفى، ٢٠١٩).

وتمثل هذه القصة برأينا نموذجا فريدا لا مثيل له في تاريخ السرقات المفضوحة في العالم. المشرف العلمي نفسه، هو المشرف على الرسالتين - وأريد التركيز على المشرف الذي قد يكون مشاركا في عملية السرقة، ونرجّح أنَّ يكون متورطا حتى العظم في هذه القضية. والمثير هو تجاهل السلطات العلمية لقضية السرقة الواضحة وضوح الشمس، وكأن الجامعة تشجّع السرقة والانتحال، ومن ثم استمرار السارقة في تجاهل الأمر واستمرارها في العمل بشهادة مزورة مثقوبة. وهذه الأمور مجتمعة تقدم لنا نموذجا لمستوى الانحطاط الأخلاقي والفكري في مجتمعاتنا، إذ كيف يسمح لأستاذ جامعي قام بالإشراف على الأطروحة نفسها للطالبتين بالاستمرار في العمل وكأنّ شيئا لم يكن.

وتتوارد الفضائح العلمية في أعلى المستويات الثقافية، ففي ٣١ أغسطس ٢٠١٧ منح المجلس الأعلى للثقافة جائزة الدولة التشجيعية إلى الدكتور إبراهيم العايدي، ولكن سرعان ما تكشف الأمر عن فضيحة تتمثّل في أنَّ

العمل الحاصل على الجائزة مسروق كليا من كتاب هنري جوتييه الفرنسي، بأجزائه السبعة، وتمّت ترجمته إلى الإنجليزية، وعلى الإثر قام المجلس الأعلى للثقافة بسحب الجائزة طبقًا لأحكام قانون جوائز الدولة التشجيعية ٣٧٥ لسنة ١٩٨٥(مصطفى، ٢٠١٩).

ومن أشهر فضائح السرقات العلمية اتهام أستاذ البلاغة ورئيس القسم بكلية دار العلوم بالسرقة العلمية، وهي قضيّة تعود إلى عام ٢٠١٧ بعدما سطا على منتج علمي لزميل له بالكلية وعنونه بـ (الطفل في أدب نجيب محفوظ)، وهو المحتوى ذاته للزميل محمد حسن عبد الله المعنون بـ (الطفل في روايات نجيب محفوظ). وكان الأستاذ محمد حسن قد لجأ إلى القضاء باعتباره الملاذ الوحيد للحصول على حقه وللدفاع عن منتجه العلمي الذي كلفه سنوات من الجهد. وفي يناير ٢٠١٩ طالبت محكمة ٦ أكتوبر الابتدائية **جامعة القاهرة بسحب الدرجة العلمية من الدكتور المُنتحل بعدما ثبتت في حقه تهمة السرقة، وفق محضر تسلمته المحكمة في نوفمبر ٢٠١٨** (مصطفى، ٢٠١٩).

ويتناول الدكتور عبد السلام الشاذلي- أستاذ الأدب العربي بجامعة القاهرة - ظاهرة سرقة الرسائل العلمية في مصر والوطن العربي، ويطالعنا بقوله «إن الظَّاهرة انتشرت كثيرًا قبل ثورات الربيع العربي، مما أدّى إلى انحطاط الجامعات العربية وتخلّفها عن سلسلة أفضل الجامعات في العالم، **وأوضح أنَّ السرقة الأدبية والعلمية بدأت بسرقة فصول أو أبحاث ثم انتهت الى سرقة كتب بأكملها من الغلاف إلى الغلاف، وساهم في ذلك للأسف بعض أساتذة الجامعات المشرفين على الرسائل الجامعية، بتسترهم على بعض الدخلاء على الحقل العلمي نظير المال، وتدريجيا تحوّل الأمر الى عصابات منظمة يمكن أنَّ نسميها بلطجة فكرية وأدبية» (المغربي، ٢٠١٢). ويتابع القول:** «لقد بلغ الأمر مدى خطيراً حتى إنَّ الكاتب فهمي هويدي كتب مقالا بعنوان (دكتوراه للبيع) يصف فيه أبعاد هذه الظَّاهرة وخطورتها على الثقافة والفكر والقيم الإنسانية في المجتمع(المغربي، ٢٠١٢)..

ولا تقتصر السرقات العلمية على طلبة المعرفة والباحثين الجدد فحسب، بل تتعدّاهم لتشمل كثيرًا من الأساتذة الذين يلجؤون إلى السرقات العلمية بغرض الحصول على ترقيات ودرجات علمية أعلى، إذ كثيرًا ما يسطو أستاذ جامعي مشرف على رسائل طلبته وأطروحاتهم، ويقتطع مستلات من هذه الرسائل والأطروحات، وينشرها في المجلات العلمية باعتبارها بحثا جديدا له، للحصول على الترقية، وقد يتقدم به إلى اللجنة الدائمة بالمجلس الأعلى للجامعات للحصول على ترقية أكاديمية (مصطفى، ٢٠١٩).

ويقول الشاذلي في هذا السياق إنه «لم يكن غريبا أنَّ تهوى الجامعات المصرية إلى الحضيض، بسبب اعتماد الكثير من أساتذتها على النصب والاحتيال وسرقة أبحاث الآخرين» وبالنسبة ـ والقول لطلعت المغربي – لي فقد ألّفت كتابا عن التغريب والتجريب في الأدب العربي المعاصر، ووجدت بعض الأدباء يسرقونه، وينشرون أجزاء منه على حلقات في مجلة القاهرة، وشكوت فاعتذر رئيس التحرير الدكتور إبراهيم حماده في العدد التالي لاكتشاف السرقة. وكتب مقالا بعنوان، (لعنة الله على السارقين)» (المغربي، ٢٠١٢).

وفي الجزائر نجد قصصا لا تختلف عن مثيلاتها في العالم العربي والمغاربي أيضا، فالفضائح تلاحق كثيرًا من المؤسسات الجامعية في السنوات الأخيرة، ومنها قيام أساتذة وطلبة بسرقة بحوث علمية من داخل الجزائر أو جامعات عربية ودولية، وإدراج أجزاء منها في أعمالهم البحثية كأطروحات الدكتوراه ورسائل الماجيستر وبحوث الأعمال التطبيقية، على أساس أنها عمل جديد (محرر موقع أخبارك، ٢٠١٧). وقد اعترف وزير التعليم العالي والبحث العلمي الجزائري الطاهر حجار بوجود سرقات علمية، ودعا في ندوة صحفية من جامعة «سعد دحلب» بولاية بسكرة خلال افتتاح السنة الجامعية ٢٠١٧/ ٢٠١٦ «إلى وأد الظَّاهرة في مهدها عن طريق تفعيل آليات الرقابة والوقاية وتسليط العقاب إنَّ استدعت الضرورة، مشيرا إلى أنَّ السرقات العلمية قليلة بالجزائر وتم اكتشافها قبل مناقشة رسائل الماجستير أو أطروحات الدكتوراه(محرر موقع أخبارك، ٢٠١٧).

وفي السياق ذاته، يقول الصادق بوبقرة: إن ظاهرة السرقة العلمية إذن أصبحت واقعة تطفو على السطح، فالطريقة التي تنجز بها البحوث التي تخول لصاحبها نيل الدرجة العلمية « ماستر أو دكتوراه فيها الكثير من الغش» (بوبقرة، ٢٠١٨، ١٤٤) ـ فهي في أغلبها «مجرد تلفيق وسرقات علمية متواترة على علم ودراية من الأستاذ المشرف ولجنة المناقشة أيضا! (بوبقرة، ٢٠١٨، ١٤٦). ويتابع الصادق بوبقرة القول بأنَّ «السرقة العلمية ظاهرة تجذرت في الجامعة الجزائرية، بكل ما يحمله معنى مصطلح «التجذر» من حمولات ودلالات، والحدّ من هذه الظَّاهرة لن يكون إلاّ إذا التزمنا بضرورات منهجية، إذ لا بدّ لنا بداية أنَّ نحدد الأسباب التي جعلت من هذه الظَّاهرة تفتك بمؤسساتنا!» (بوبقرة، ٢٠١٨، ١٤٤).

ويزداد الهمّ، ويثقل الغمّ، ويشعر المرء بالغثيان حينما يرى ويشاهد «أشكال القرصنة والسطو والتزوير في الرسائل والأطروحات الجامعية على الرغم من كونها مفرغة من أي مضمون علمي حقيقي، وعدم صلاحيتها لتكون في مستوى الرسائل العلمية، فهي في جوهرها فارغة تماما من أي قيمة علمية ولا تقدم شيئا جديا ولا مضمونا فكريا أو فلسفيا سوى الاجترار والوصول إلى اللقب بلا تعب ولا سهر ليتكرس «الجهل المؤسس والموضب في شهادة عليا» (مشارة، ٢٠٢١).

وما يجري في الجزائر أو في أي بلد عربي يقدّم صورة واقعية لما يجري في العالم العربي برمّته بصورة عامة، فالسرقة العلمية أصبحت مظهرا دارجا ومألوفا في الجامعات وفي المؤسسات العلمية في المغرب والمشرق العربي، وهي تترافق أيضًا مع كل أشكال الفساد الأكاديمي، مثل: التزوير، والتزييف، والمحاباة والرشوة، والتحرّش الجنسي.. وهنا تكمن الكارثة؛ لقد فرقتنا السياسة في العالم العربي وجمعنا الفساد في التعليم والمجتمع.

٤-٤- الرشوة الأكاديمية:

يرى كثيرٌ من المفكرين أنَّ الرشوة تشكل بؤرة الفساد أيا كان نوعه، وأيّا كانت هيئته وتصنيفاته، وتعرّف الرشوة بأنها «قيام شخص أو أشخاص أو جماعات بتقديم أموال أو منافع من أجل تحقيق مصالحهم أيا كان نوعها،

والرشوة باعتراف المفكرين هي أسّ الفساد وديدنه، حتى إنَّ الفساد بكليّته قد يختزل في كلمة «رشوة»، وغالبا ما تستخدم الرشاوى في مختلف مجالات الحياة الإنسانية ولاسيَّما في عالمي الاقتصاد والمال. وكانت الجامعات تاريخيا، وبوصفها المنابر المضيئة للثقافة والمعرفة، تشكلّ الحصن الحصين ضد الفساد والرشوة والسرقة، وذلك لأنَّ الجامعة، كما كنا نردّد دائما: حرم العقل والضمير، لأنّها مؤسسة لإنتاج الثقافة والمعرفة ومنارة تومض بالأخلاق والقيم، وزد على ذلك أنّ أهلها ما انفكّوا يوصفون بأنهم أهل الشغف بالمعرفة وإنتاجها.

لكنّ هذه الحال تغيرّت اليوم، فدوام الحال من المحال، كما يقال، وذلك لمّا استطاع الفساد أنَّ يدقّ أبواب الجامعة، وأن يخترق حصونها ويعشّش فيها، محيلا طلب العلم إلى تجارة والمعرفة إلى مصالح والثقافة إلى فوائد، والرشوة إلى قيمة عليا والفساد إلى منهج.

وضمن هذا المشهد القاتم، تشهد جامعاتنا العربية، مع الأسف، انتشارا كبيرا لظاهرة الرشوة في مختلف مفاصل الحياة الجامعية. فالأساتذة، أساتذة اليوم، قد نبتوا في مستنقع الفساد، وأصبحت الرشوة عنوانا لسيرتهم الأكاديمية. وكثير منهم يقبض اليوم أيّ رشوة مقابل القيام بأيّ أمر مهما كان منافيا للأخلاق والقيم، ومهما بلغ ضرره في المجتمع والإنسان. وضمن هذه الممارسة الاستلابية للفساد في الجامعة، من الطبيعي لمثل هذه الجامعات أنَّ تعيد إنتاج الفساد بين طلبتها، وليس غريبا أنَّ يلجأ الأستاذ الجامعي اليوم - طالب الأمس - الذي وصل إلى مركزه بالرشاوى التي قدمها خلال حياته الأكاديمية أنَّ يلجأ هو نفسه إليها في حياته المهنية، ولا يمنعه ذلك من أنَّ يكون أستاذًا في الجامعة، فمن شبّ على شيء شاب عليه، ومن عاش في أجواء الفساد وتشبع بسمومه الضارة، لن يتوانى أبدا عن ممارسة الفساد عينه، فأستاذ اليوم يكرر وينتج ويعيد إنتاج ما عايشه وتمثله بالأمس القريب أو البعيد من فساد وإفساد.

مع الأسف، تحول العلم في جامعاتنا ومؤسساتنا الأكاديمية إلى شطارة وتجارة، فالشهادات العلمية تُشترى وتُباع على الأرصفة، والأبحاث تُسرق وتنشر، وقد تكون

الرشـوة في أجواء هذا الفسـاد الكبير رسـول محبة وسـلام بين أهل الفسـاد والإفسـاد بين صفـوف «الأكاديميـين» المزيّفـين الفاسـدين. ومـع الأسـف الشـديد، فكل شيء أصبـح مـن الممكـن شراؤه بالمـال والحصـول عليه بالرشـوة حتى في أفضيـة الجامعـات العربية بما فيهـا الرّاقيـة منهـا. وقـد وصلنـا اليـوم إلى الدرك الأسـفل مـن التيـه والعمـى الأكاديمي، وذلـك إلى الدرجـة التـي فاقـت فيهـا مهـازل الجامعـات وفسـادها مـا يحـدث في أسـواق المـال والتجـارة والصناعـة، إذ مـا زالـت هنـاك بقيـة شرف وكرامـة في هـذه الأسـواق، في الوقـت الـذي تجـرّدت فيـه جامعاتنـا مـن هـذا الـشّرف وتخلّـت عـن هـذه الكرامة.

فالرشـوة قد تكون مالا أو تحرّشـا جنسـيا، أو مسـاندة سياسـية، أو امتيازا يحظى بـه الـرَّاشِي مـن قبـل المُرْتَـشِي. وجـاء في الدّيـن: ألا لعنـة الله عليهـما. لقـول الرسـول صـلى الله عليـه وسـلم: « لعـن الله الـراشي والمرتـشي، والرائش الذي يمـشي بينهما»، ألا فلعنـة الله عـلى الفاسـدين والمرتشـين. والرّشـوة الأكاديميـة لهـا صنـوف وأنـواع وألـوان، وإن كان جوهرهـا واحـد، إذ تتيـح جميعهـا الحـق لـذي باطـل، وتعطيـه امتيـازات لا يسـتحقها بحكـم التأهيـل والأخـلاق والقانـون.

وعندمـا يـراد الحديـث عن الرشـى لا يعـرف المرء في حقيقـة الأمر من أيـن يبدأ، لأنها تركيـب عجيـب شـديد التنـوع بالـغ التعقيد، وقـد يصعـب تصنيفه لشـدّة تنوّعـه، وترامي أبعـاده، وتقاطـع اتّجاهاتـه. فالطّالـب قـد يقـدّم الرّشـوة لأسـتاذه، والأسـتاذ قـد يقدّمهـا لطلبتـه، كـما قـد يقدّمهـا لرؤسـائه، ضمـن دورة مـن التقاطعـات والتشـابكات المعقـدة. والرشـى قـد تأخـذ صـورة هديـة ماليـة، أو صـورة دعـوة لطعـام، أو مـال يدفـع لتحقيـق غايـة مثـل النّجـاح في مقـرّر مـا، أو قـد تأخـذ الرشـوة صـورة عـرض جنسي أو تحـرش جنسي مـن طالبة بأسـتاذ جامعـي. وكما يقال تعدّدت الأسـباب والموت واحد. فالرشـوة فسـاد جوهـري يتأصّـل في النفـوس والقلـوب، وهـي تنتـشر اليـوم لتجتـاح مملكـة القيـم والمثـل العليـا، ولتهيمـن في ممالـك النـور والمعرفـة؛ أي في المؤسسـات الجامعيـة.

وأريـد أنَّ أسـتهلّ حديثـي في هـذه القضيّـة التـي يقـوم فيـه الأسـتاذ الجامعي برشـوة طلبتـه ليحقـق بذلـك مصلحـة سياسـية كبيرة. يذكر أحد الزمـلاء، إنَّ لم أكن قد لاحظت

معه، أنَّ أستاذًا جامعيًّا كان يعطي دروسا إضافية مجانية في الجامعة تعادل ضعف العبء التّدريسي الذي يقوم به عادة، وكنّا نتساءل عن الغاية التي لم تكن واضحة، ثم ما لبثنا أنَّ اكتشفنا أنّ جميع الطلبة الذين كانوا يتابعون مقرراته قد نجحوا بدرجة (A) دون استثناء. ومع ذلك لم نفهم لماذا يحصل الطلبة جميعهم على هذه الدرجات العالية. وكان الأستاذ نفسه يسعى للطلبة (وسيطا) عند زملائه في الجامعة لرفع درجاتهم ومعدلاتهم. ولم نفهم لم كل هذا؟ وفيما بعد، تفاجأنا بوصول هذا الأستاذ الجامعي إلى سدة البرلمان، واستمراره فيه دورات برلمانية متتالية، وقد يكون نشطا حتى اليوم في هذه القبة السياسية التشريعية، ففهمنا سلوكه ذلك، وانكشف لنا، ولو متأخّرا المخطّط الذي كان يتّبعه. وهذه صورة من آلاف الصور للرشوة المتطورة أسلوبا وطريقة ومنهجا في الحصول على امتيازات سياسية أو اجتماعية.

ومن صور هذا الفساد الرّشوي قيام بعض الأساتذة الجامعيين في كثير من البلدان العربية باختيار طلبتهم من الوافدين، ولاسيَّما من دول الخليج العربي الذين يمكنهم الدّفع بسخاء لنيل الدرجة العلمية. ويعرّي صبري الموجي (رئيس تحرير جريدة عالم الثقافة)، هذه القضية في مقال له بعنوان (شطحات أستاذ جامعي!) عندما يقول ساخرا: «يُفضل بعض أساتذة الجامعة اختيار طلابهم من (الجنس اللطيف)؛ ترطيبا لحرارة البحث العلمي، مع إهمالهم للذكور أو الجنس (الخشن)، دون التفات للجدارة أو الأقدمية» (الموجي، ٢٠٢٠). ويؤكّد صبري الموجي أنَّ «كثيرا من الأساتذة يرحبون بالهدايا العينية، رافعين شعار: (الدفع أو الحجب)، ويعني: إذا لم تدفع فستُحجب عنك الدرجة، وبعضهم يطرح رسائل على الطلاب نظير مقابل مادّي، ناهيك عن لصوص الموضوعات من الأساتذة، الذين يسرقون جهد الطلاب، إذ يرفضون موضوعاتهم بحجة أنها بُحثت من قبل، ثمّ يقدّمونها لباحث آخر كنوع من (المجاملة المقيتة)» (الموجي، ٢٠٢٠).

وتبدي الدكتورة نادية جمال الدين، أستاذ أصول التربية بجامعة القاهرة، رأيها في هذه القضية، في رسالة خاصة، قائلة، وفي قولها حزن وإحساس كبير

بمأساة الفساد في جامعاتنا: «أتحدث عن النزاهة الأكاديمية، لأنَّ ما أراه، وأسمع عنه، وأشم رائحته في الكليات والأقسام من روائح الشواء، والموائد التي تقام على حساب الباحث، وأيضا الانتقال «بالتكسيات» للأساتذة المناقشين، وأحيانا الهدايا التي تمنح لهم على حساب الطلاب، بصورة غير معقولة، أفسدت سمعة أساتذة كثيرين، ونحن في حاجة لوقفة جادّة في مواجهة هذا الفساد، مشكلتي أنني أسمع وأري دموع طالباتي، وهنّ يبكين أمامي لأنهن لا يملكن ما هو مطلوب منهن، من آلاف الجنيهات، وبعد أنَّ كان الأستاذ يعطي أصبح ينتظر وجبة، يا للهول فيا للهول. وباختصار يمكن أنَّ نقول بأنَّ هذا التصحّر الأخلاقي يشكل ربما مولّدا للعاهات الأكاديمية والبؤس العلمي في الجامعات العربية، فالسّرقات والفساد، والشّهادات الوهميّة كلّها تشكّل منبتا خصبا لما نسمّيه بالأمية الأكاديمية في الجامعات العربية».

فالأساتذة، مع الأسف، كثير منهم، لا يتردد في قبول الهدايا والرشاوى مهما علت مراتبهم ورواتبهم. وكما يقول الدكتور محمد عبد الرحمن يونس: « هؤلاء يقبلون الهدايا والرشاوى دون خوف ولا وجل، لا من عقوبة وظيفية، ولا من الله عزّ وجلّ يوم لقاء وجهه الأعظم، وسلوكهم هذا يتسبّب في تكوين جيل من الطلاب عابث، لا مبال، مغرور، عديم الاكتراث بالدراسة والبحث، والتحصيل العلميّ، فإذا كان هذا الطالب أو ذاك قادرا على النجاح في مقرر ما من المقررات الدراسيّة عن طريق شراء ذمّة الأستاذ الجامعي وضميره المهني، فلماذا يتعب نفسه بالبحث والتحصيل العلمي المعرفي؟ (يونس، ٢٠٠٩). ويتابع يونس القول: إنَّ الانحطاط الأخلاقي ليبلغ بهؤلاء الأساتذة إلى قبول أبسط رشوة من هؤلاء الطلاب، كأن تكون مبالغ مالية، أو وجبات طعام تُنقل إلى منازل هؤلاء الأساتذة سرّا أو علنا، ويعمل بعضُ هؤلاء الأساتذة أحيانا على تسخير هؤلاء الطلاب لخدمة شؤونهم الخاصّة، كأن ينقلونهم وزوجاتهم وأولادهم من مدينة إلى مدينة بعيدة أخرى، وذلك بسياراتهم الخاصّة(يونس، ٢٠٠٩). ومما لا شك فيه أنَّ تجربة محمد عبد الرحمن يونس الأكاديمية واسعة،

وقد شملت جامعات عربية وأجنبية كثيرة، وشهادته هذه تؤسّس فعليا لرؤية واضحة حول الفساد الرشوي المنتشر في جامعاتنا (يونس، ٢٠٠))، «على عينك يا شاطر » كما يقول المثل الشعبي.

وليس غريبا في هذا الوسط الأكاديمي المشحون بالدسائس، المتأجّج بالصّراعات والتنافس غير الشّريف، وانتشار الجهل الأكاديمي والفساد الأخلاقي أنَّ يلجأ كثير من أساتذة الجامعة، من ذوي النّفوس الضعيفة، إلى قبض الرشى من الطلبة، لأنّ الاستبداد الجامعي وغياب الحريات الأكاديمية لم يترك في ضمائرهم ذرّة اعتزاز أو إحساس بالكرامة والكبرياء، فانحرفوا عن مسار الهداية وأخفقوا في الاختبار الأخلاقي والإنساني، وابتعدوا عن طريق الفضيلة، فسقطوا أخيرا في مستنقع الرشى والغواية والفساد الأخلاقي.

ولم يقف الأكاديمي والكاتب الأردني **الدكتور صلاح عودة الله** مكتوف اليدين وهو يرى بأمّ عينه ما آلت إليه أحوال جامعاتنا العربية من فساد وإفساد، فسطّر مقالات عديدة يفضح فيها هذه الظّاهرة ويدعو إلى محاربتها بوصفها تهديدا خطيراً للوجود العربي حضاريا وإنسانيا. وقد خصّص مقالة مهمة في هذا المجال بعنوان: (الفساد والاستبداد في جامعاتنا العربية) فضح فيها استشراء هذا الفساد وطوفانه في حياتنا الأكاديمية، وقد جاء وصفا جريئا للفساد، يقول عودة الله: «**الفساد والاستبداد يسيطران سيطرة شبه كاملة على جامعاتنا العربية،** فالأستاذ الجامعي يتصرف وكأنه «منزّل»، أو أمر من «الله» لا تجوز مناقشته، ويستغلّ مركزه أبشع استغلال، تماما كما هم حكّامنا العرب، **فبعض الأساتذة الجامعيين يتقاضون الرشاوى وخدمات متنوعة أخرى من بعض الطلاب الذين ينتمون لعائلات لها نفوذ في بلدهم،** فيقومون بمنح الطالب العلامات المرتفعة في المادة التي يدرسونها ومواد أخرى من باب «اخدمني لأخدمك»، وكأنّ الأساتذة تحولوا الى عصابات وفرق «مافيا»، وعليه يتفوّق هذا الطالب، وبدون وجه حق ودون أنَّ يبذل أيّ جهد يذكر في دراسته، فيتفوّق على زملائه الذين يسهرون

الليـالي، ويجـدّون لإنهـاء دراسـتهم بتفـوّق وبجهدهـم الشـخصي.. وكـما يقـول المثل: «مـن طلـب العلا سـهر الليـالي»، ونقول في هـذا الواقع المرّ: «من يطلـب العلا عليه أنَّ يدفـع ويـرشي».. فالجامعـة نتيجـة لذلك-بـدون تعميـم- تخـرّج الأمّيـن وهـم مـن يعـوّل عليهـم بـأنَّ يكونـوا بنـاة المسـتقبل وقادتـه، فتبّـا لهكـذا مسـتقبل (عـودة الله، ٢٠٠٨). ونحـن نـرى أنَّ غضـب **الدكتـور صـلاح عـودة الله** يشـكل احتجاجا مشروعـا ومطلوبـا ضـدّ هـذه الظَّاهـرة وأمثالهـا مـن وجـوه الفسـاد والإفسـاد التـي تسـود في أجـواء الجامعـات العربيـة.

٤-٥- التحرش الجنسي:

تشـكل ظاهـرة التحـرّش الجنسي بين الأسـاتذة والطلبـة مظهرا آخر أشـدّ إيلاما في مشـهد الفسـاد الأكاديمـي والأخلاقـي في جامعاتنـا العربيـة. وإذا كانـت هـذه الظَّاهـرة موجـودة في مختلـف الجامعـات في العـالم، فـإنَّ منسـوب الجرعـات الـذي تتبـدى فيـه هـذه الظَّاهـرة كبـير جـداً في تلـك الجامعـات. ويكفـي أنَّ تلقـي نظـرة عـلى مـا يكتـب ومـا يقـال في وسـائل التواصـل الاجتماعـي، أو في سـجلّ المقـالات والأبحـاث الجاريـة في هـذا المجـال لتصـاب بالصّدمـة والذهـول، ولاسـيَّما درجـة انتشـار هـذا الوبـاء اللاّأخلاقي بين صفوف الأسـاتذة وطلبتهـم في أرقى الجامعات العربيـة. ومـن المؤلم جـداً أنَّ يقـدم الأسـاتذة بنـاة الأجيـال ومشـاعل التنويـر عـلى التحـرّش، وقـد تدنّـى مسـتوى الحـس الأخلاقـي والجمالي لديهـم وضعـف الـوازع الدينـي إلى الحـدّ الـذي يقومـون فيـه بإبـرام علاقـات جنسـيّة أو شـبه جنسـيّة محرمـة مـع طالباتهـم. والأدلّـة على انتشـار هـذه الظَّاهرة في كثير مـن الجامعـات العربية أمر واضـح لا يخفـى عـلى العارفين(يونـس، ٢٠٠٩).

ويتنـاول الباحـث صـلاح عودة الله هذه الظَّاهـرة اللاّأخلاقية في مقالته (الفسـاد والاسـتبداد في جامعاتنـا العربيـة)، فيقـول: «الأمـر قـد يبـدو مثـيرا للدهشـة عندمـا يتـم الحديـث عـن تحـرش أسـاتذة الجامعـات بطالباتهـم في بلـد مغـرق في المحافظـة

كالأردن، ولا يتخيل البعض أنَّ الأمر غدا ظاهرة تستحق الدراسة والبحث إلا عندما يعلم أنَّ ٥٧٪ من الطالبات الجامعيات في الأردن يتعرضن للمضايقات والتحرشات الجنسية المستمرة من قبل أساتذتهن!»(عودة الله، ٢٠٠٨). ويظهر استطلاع أجرته صحيفة (الغد) الأردنية شمل ١٠٠ من الطالبات تم اختيارهن بشكل عشوائي في ثلاث جامعات خاصة وحكومية أنَّ ٥٧٪ من الطالبات اللاتي شملهن الاستفتاء تعرضن للمضايقة من قبل أحد أساتذة المواد مرة أو أكثر خلال دراستهن الجامعية، وأن ٢٠٪ من هذه الحالات كانت مصاحبة للتهديد إما بالرسوب أو بالعلامات المنخفضة(عودة الله، ٢٠٠٨). كذلك أظهر الاستفتاء أنَّ ٣٣٪ كان تحرشا لفظيا، في حين تعرض ٢٤٪ من الفتيات لتحرش جسدي و٨ ٪ لتحرش جسدي مباشر، وقد فكرت ١٨٪ من هؤلاء الطالبات برفع شكوى، في حين قامت ٢٪ فقط منهن برفع الشكوى.. ولم يثبت فعل التحرش(عودة الله، ٢٠٠٨).

ويفيد الدكتور خالد محمد غازي[1] في مقالة له بعنوان (الفساد في الجامعات العربية.. نزول للهاوية) بوجود عدد كبير من عمليات التحرش الجنسي بالطالبات تحدث يوميا، أبطالها بعض المدرسين أو الطلبة، «ومثل هذه الجامعات لا تحرك ساكنا، ولا تفعل شيئا، لأنه لا يصلها شكاوى رسمية من أحد، ببيانات محددة وواضحة، وأدلة دامغة. فالكل يهمه درء الفضيحة، وإبعاد الشبهات عن جامعته كي لا تصيبه، خاصة إنَّ ذكر اسم الجامعة، وربطها بمثل هذه المشاكل، سيعرّضها لمشاكل اجتماعية عميقة وكبيرة جدا، لذا يسدل الستار عليها دائما، وكأن شيئا لم يكن. ونخلص إلى أنَّ المحور المركزي في الفساد في الجامعات يعود أساسا ويعزي أصلا لظاهرة الانفلات المتفشية بين الطلبة والطالبات، وبين أساتذة الجامعات والطالبات أيضا، وإن كانت هذه الأخيرة نسبتها قليلة جداً مقارنة بما يحدث بين الطلبة عموما «(غازي، ٢٠١٠). ويقول الكاتب أحمد

١ - الدكتور خالد محمد غازي: كاتب وصحفي مصري، رئيس تحرير وكالة الصحافة العربية، رئيس تحرير جريدة (صوت البلد)، حاصل على جائزة الدولة للإبداع عام ١٩٩٦.

محمود القاسم في مقالة له بعنوان (الفساد في جامعاتنا العربية ينذر بالخطر): «لفت انتباهي تحرشات بعض الأساتذة والمدرسين ببعض الطالبات الجامعيات، بهدف إغوائهن وإسقاطهن بعلاقات جنسية معهن، مقابل النجاح في المقررات والحصول على معدلات عالية» (القاسم، ٢٠٠٨).

ويقول محمد عبد الرحمن يونس (قاص وروائي وباحث وأستاذ جامعي): «إن قيام بعض الأساتذة بإغواء وإسقاط بعض الطالبات بعلاقات جنسية مقابل أنَّ يقوموا برفع علاماتهن ومعدلاتهن (...) قضية معروفة تنخر عظام جامعاتنا»(يونس،٢٠٠٩).

ونختتم هذه الفقرة بالقول إنَّ انتشار التحرّش الجنسي ظاهرة موجودة في جميع أنحاء العالم العربي، وهي أحد أكبر مؤشرات الفساد، وأحد مظاهره الكبرى. ومن الطبيعي أنَّ تختلف هذه الظَّاهرة من بلد عربيّ إلى آخر، وفقا لنمط الثقافة الاجتماعية السائدة، ففي بعض البلدان العربية المتشدّدة في قضايا العلاقة بين المرأة والرجل قد تخفت هذه الظاهرة، ويقلّ شأنها، وقد تنتشر بقوة أكبر في بعض المجتمعات الأكثر انفتاحا في مجال العلاقة بين الجنسين. والأمثلة التي سقناها عن انتشار هذه الظَّاهرة هي مجرد عيّنة مما يكتب ويقال ويُشاهد. ولو فسحنا المجال للحديث عن مختلف تجليات هذه الظَّاهرة في الجامعات العربية لاحتجنا إلى مجلدات. والمفيد أنَّ هذه الظَّاهرة موجودة ونشطة وفاعلة ومؤثرة جداً في حياتنا الأكاديمية في عالمنا العربي.

٤-٦- أنماط أخرى من الفساد:

للفساد الأكاديمي وجوه كثيرة وأقنعة خفية يصعب إحصاؤها وتصنيفها، وإذا كنا قد اقتصرنا على المظاهر السابقة للفساد الأكاديمي فإنَّ ما ذكرناه من مظاهر السرقة والشهادات المضروبة والرشوة والتحرش ما هي إلا غيض من فيض من صيغ الفساد وأشكاله التي تسدّ الآفاق بكثرتها وتنوعها وخطورة

مضامينها: فساد في قرارات الإيفاد والتعيينات والنشر العلمي وفساد العلاقة مع الطلبة، وبيع المذكرات إلخ...

ولمزيد الوقوف على عيّنات من هذه الظّاهرة المركّبة، دعونا نطلّ على شكل جديد من فساد التعيينات في الجامعات العربية:

التعيينات بؤرة من بؤر الفساد، وحلقة خطيرة من حلقاته المولّدة له بدوراته اللامتناهية. فتعيين أعضاء التدريس والمعيدين بطريقة الفساد يشكل مصدرا متناميا للفساد عينه، إنه غرس مستقبلي للفساد ومشاريع الإفساد؛ لأنّ التعيين بطريقة الرشوة والقرابة والوساطة سينتج جيلا من الأساتذة المفسدين في الجامعة الذين سيكونون أوفياء للفساد الأصلي. وما نراه اليوم من صور الفساد ما هو في حقيقة الأمر إلا وفاء يكنّه أساتذة الجامعة -الذين عينوا بطريقة غير مشروعة - للفساد. ولاء للفساد وشوق إلى الإفساد ستكون وظيفة من يعين بالفساد. وأستسمح القارئ الكريم، في هذا السياق، أنَّ أورد حكاية صغيرة، لكنّها واقعية، مخيفة ومثيرة في مضمونها ودلالاتها، إذ تبيّن إلى أيّ حدّ بلغ فساد التعيين في جامعاتنا. ومع أنني كنت شاهدا على الواقعة إلا أنني أفضل روايتها عن طريق رواتها وشهودها. فقد كتب الزميل كريم عفنان في تغريدة له يصف بعض الفساد في كلية التربية بجامعة دمشق متحدّثا عن طالب متفوق في الكلية اسمه محمد المواس كان يتّصف بقصر قامته وليس في خلقه عيب غير قصر القامة وعرضها. وكان الطالب محمد حصل على شهادة التفوق ٤ مرات في الكلية في دبلوم التأهيل التربوي، وفي الماستر وفي الإجازة بمعدل تأرجح في تخوم التسعينات. وتنص القوانين الجامعية في سوريا على أنَّ يوفد الطلبة الأوائل في كلياتهم وأقسامهم. وقد استحقّ محمد، بحكم القانون الجامعي، الحقّ في الابتعاث على حساب الجامعة، ولما لم يتمكّن من الحصول على هذا الحقّ رأى محمد أنَّ يشكو وضعه لعميد كلية التربية آملا أنَّ يأخذ بيده، وأن يعالج الموقف، وأن يساعده في الحصول على حقّه البيّن الوضاح. وعندما قابل العميد ـ الذي أصبح وزيرا فيما بعد - تهكّم سيادة العميد على الطالب، وقال له قولا أصبح

قـولا تهكميـا مأثـورا يـردّده الطلبـة في الكليـة والجامعـة، إذ قـال لـه متهكـما: انظـر يا محمـد «قصـير القامـة لا يوفـد». ثـم قال لـه حرفيا كما يـروي الطالـب: «قصـر قامتك يحـول دون ابتعاثـك الى فرنسـا لتمثـل سـوريا هنـاك». ولاحقـا قـام السـيد العميـد المبجـل بإيفـاد طالـب آخـر إلى البعثـة معدلـه «مقبـول»، ودرجتـه ٥٨٪ ولم يكـن هـذا الطالـب سـوى أحـد أقربائه.

مـن السّـهل علينـا الآن أنَّ نتصـوّر حجـم الفسـاد الأخلاقـي والأكاديمـي الذي يجـرح مشـاعر كلّ كريـم ونبيـل وأخلاقـي في هـذا الكـون. ولنتصـور فيما بعـد عودة المبتعـث الجديد بالواسـطة كيف سـيمارس مهنته في المسـتقبل عـلى مدرّجات الشّـرف والكرامـة. وهـذا يعطينـا صورة مريعـة عن الفسـاد التربوي والأكاديمـي في بلادنا. ويعطينـا صـورة أوضـح عما أسـمّيه بـدورة إنتاج الفسـاد، وهـي الدّورة نفسـها التي تحوّلـت فيهـا كثـير مـن هيئات الأقسـام في جامعة دمشـق إلى أسـاتذة مخبريـن. وهـذه هي حال قسـم الفلسـفة والعلـوم الاجتماعية الذي كان يضم أفـذاذا كصادق العظم والطيـب تيزينـي ونايـف بلوز، وتحـول الآن إلى فريق من المخبريـن والتافهين. وهذا هـو حـال قسـم أصول التربية الـذي كان يضـم أفذاذا من المفكريـن، وتحول، بدوره، إلى وكـر للمخبرين.

ويشـير محمـد عبـد الرحمن يونـس إلى هـذا الوجع الكبـير، إذ يقـول: «حينما تعلن وزارات التعليم العالي في عالمنا العربي عن مسـابقات لتعيين أعضاء هيئات تدريس جـدد في جامعاتهـا، وتضـع شروطـا يجـب أنَّ يحققهـا هـؤلاء الأعضـاء حتـى يصـار إلى تعيينهـم، فـإنَّ القائمـين عـلى هـذه التعيينـات لا يراعـون أي جانـب مـن جوانب العـدل والحـق والمسـاواة في اختيـار الأعضـاء الأكفـاء، ولا يعينـون مـن يسـتحق التعيـين حقـا، بل تتدخل الوسـاطة والمعارف الشـخصيّة والمحسـوبيات والعلاقات غـير النظيفـة في هـذه التعيينـات. وتعمـل لجـان الاختبـار عـلى خـرق هـذه الـشروط وتهميشـها، وتعـيّن مـن لا يسـتحق، وتبعـد الجديريـن والمتميزيـن علميـا ومعرفيـا. ومـن هنـا نفهـم لمـاذا تمتلـئ جامعـات العـالم الأوروبي والـشرق آسـيوي وأمريـكا بالأسـاتذة العـرب الكثيريـن، الذيـن لم يحصلـوا على وظائـف في جامعـات بلدانهـم.

إنَّ جامعاتنا العربية تهاجمهم بضراوة وترفض أنَّ تعطيهم الفرصة لكي يبدعوا ويطوّروا مجتمعاتهم، في حين أنّ جامعات العالم الأخرى تحتضنهم، وتستفيد من خبراتهم، وتعدّ لهم كل الظروف المناسبة لكي يبحثوا بتميز، ويبدعوا، ويفيدوا طلابهم بتميز» (يونس،٢٠٠٩).

ولو نظرنا أيضًا في عملية تعيين القيادات الجامعية لوجدنا ما يخيف ويرهب، لأنَّ تعيين هذه القيادات قد يكون في كثير من الأحيان قائما على الفساد وعلى الصلات الشخصية والاعتبارات الخاصّة، وهذا يشكل منطلق الفساد وديدنه في هذه الجامعات المنكوبة. وكم هو مأساوي وكارثي أنَّ يكون قادة الجامعات ورؤساؤها من أرباب الفساد وفطاحلة الإفساد. لنقرأ في ذاكرة شيماء النقباسي هذا الوصف الواقعي لأحد أساتذة الجامعة الذين تمّ تعيينهم بموجب الفساد: «لم يكن يحلم أنَّ يكون رئيسا للجامعة ... لم تكن له سيرة ذاتية ولا تاريخ علمي في تخصصه... ولم يشغل أي منصب في كليته، سواء أكان المنصب: رئيس قسم، أو وكيلا أو عميدا، ولا منصبا جامعيًّا مثل منصب نائب رئيس جامعة... ولا يمتلك الخبرة ولا الكفاءة، وكل ما كان يملكه واسطة ومحسوبية»(النقباسي، ٢٠٢٠). وتتابع النقباسي وصفها: «رئيس هذه الجامعة لا يحترم القانون، وقد صدر بحقه قبل أنَّ يتسنم هذا المنصب الرفيع حكمان: أحدهما بالحبس سنه، والعزل من الوظيفة، وغرامة ١٠ آلاف جنيه، والآخر، حكم بالحبس شهر والعزل من الوظيفة»(النقباسي، ٢٠٢٠). وهناك نماذج كثيرة في العالم العربي التي تشبه هذه الحالة، وهذا يدل على كارثية الأوضاع الجامعية في بلادنا، ولنا أنَّ نتصوّر بعد ذلك الكيفية التي سيقوم بها أمثال هؤلاء الرؤساء بتدمير الأخلاق والقيم والعلم في جامعاتهم ومجتمعاتهم.

وهذا النوع من الفساد يوجهنا إلى الحديث عن نوع آخر يجانسه وهو ما يمكن أنَّ نطلق عليه «الوراثة الأكاديمية»، فأبناء أساتذة الجامعة يصيرون بقدرة قادر أساتذة في الجامعة وفي اختصاصات آبائهم تقريبا. وفي هذا الأمر يقول صبري الموجي فاضحا هذا النوع من الفساد الأكاديمي إنَّ أبناء أعضاء الهيئة

التدريسية غالباً ما يدرسون في الأقسام والكليات التي يعمل بها آباؤهم، ثم يتابعون تحصيلهم العلمي في الماجستير والدكتوراه في الأقسام نفسها، وأخيرا يتم تعيينهم معيدين وأساتذة في الكليات والأقسام المعنية نفسها. وهنا علينا أنَّ نقدر حجم المجاملات القائمة على المحاباة والفساد في الوصول السهل لمثل هؤلاء الطلاب إلى العمل في الصرح الجامعي أساتذة تحت الغطاء الإفسادي لآبائهم أو حتى أقربائهم (الموجي، ٢٠٢٠).

ويشير محمود الضبع إلى هذه الظَّاهرة فيقول:«الأكاديميون يمنحون شهادات علمية لمن لا يستحقها ويقومون بتوريث أبنائهم في الكليات. وهذا الملف لا يحتاج في بلادنا إلى مؤلفات لسرد حكاياته، ورصد تأثيره في الانحراف بأمتنا، فليست حالة الجهل العام وتردى الأذواق وتغييب الوعي التي نعانيها سوى مظهر واحد من مظاهر هذا الفساد، فالمعلم الضعيف وأستاذ الجامعة الضعيف لن يتخرج على أيديهم أساتذة، بل سيتوارثون سلوكهما ومظاهر فسادهما وزيادة» (الضبع، ٢٠١٨).

ويحدثنا الموجي في هذا السياق عن أنماط متعددة من الفساد الأكاديمي ويركز على طريقة الوصول الفاسد لبعض العاملين في الجامعة عن طريق الوساطة فيقول: «هناك من وصل إلى العمل أستاذًا في الجامعة لأنه عرف من أين تؤكل الكتف، فأنفق ببذخ حتى يحصل على الدرجة العلمية، دون أنَّ يكون مؤهلا لها بالفعل، وإما أنه صار أستاذًا بـ (ضربة حظ)؛ لأنه حفظ الكتاب دون فهم (من الجلدة للجلدة، وفرّغه في ورقة الإجابة، التي كثيرًا ما يتم تصحيحُها بالشبر، وربما بالذراع) وإما كذا وكذا»(الموجي، ٢٠٢٠). وهؤلاء « هم الذين قوّضوا بنيان العلم، وهدموا أركانه بأفعال وتصرفات تقتل البحث العلمي في مهده، وتخنق نبتته الغضة كلما شقت قشرة الأرض بحثا عن النور وأشعة الشمس الدافئة، وهو ما يتطلبُ وقفة من المسؤولين عن التعليم الجامعي في مصر لكبح جماح الأستاذ الجامعي الذي يعتبر نفسه مع طلابه الحاكم بأمره، لا يصح لأحد مُراجعته أو مناقشتُه فيما اتخذ من قرارات، حتى وإن كانت مُخالفة للوائح والقوانين»(الموجي، ٢٠٢٠).

ولا يفوتنا في هذا السياق تناول ملف الترقيات ضمن منظومات الفساد السائدة في جامعاتنا العربية ـ، فالترقيات تتمّ عبر المجاملات والمحسوبيات بالدرجة الأولى. ومن أمثلة الفساد الأكاديمي: « سعي بعض المتقدمين للترقية من مرتبة أكاديمية إلى أخرى إلى معرفة المحكمين المرشّحين لتقييم إنتاجهم العلمي، ومن ثم الاتصال بهم، إما بشكل مباشر، وإما بشكل غير مباشر، من خلال الأصدقاء، رغم أنَّ الأمر يفترض أنَّ يكون سريا، وهو ما يّفقد عملية التقييم الموضوعية. والنتيجة الحتمية ترقي أفراد لا يستحقون الترقية» (الطريري، ٢٠١٨). وهذا ما نؤكده ونراه في سياق عملنا في لجان الترقيات الأكاديميّة على مدى سنين طويلة من العمل العلمي في جامعاتنا العربية.

ومن فساد التعيين والترقية إلى فساد النشر المزيف، وهي ظاهرة انتشرت في المجلات العلمية المزيفة، وصارت هي الطريق الى الترقي الأكاديمي، بدلا من البحث والاجتهاد والكدّ العلمي.

ومن فساد التعيين إلى فساد التعصب الدوغماتي في صفوف الجامعيين الذين يوظفون «علمهم» لتكريس كلّ أشكال التعصّب السياسي والقبلي والديني والطائفي في صفوف الطلبة. ويعلم كثير من المهتمين أنّ كثيرًا من الجامعات قد تحوّل إلى منصات لترسيخ الفكر الطائفي والتعصّب الديني والقبلي. وقد نجد أنَّ «بعضا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات يقومون بتصنيف الطلاب بناء على انتماءاتهم العرقية أو الدينية أو العشائرية، وتبعا لهذه التصنيفات تكون العلامات والنتائج» (عودة الله، ٢٠٠٨). وضمن تيارات التّسييس يشغل كثير من المدرسين في عملية ترسيخ معتقدات أحزابهم السياسية في نفوس الطلبة، ويذهبون إلى أبعد من ذلك عندما يقومون بالدعوة لأحزابهم ويطالبون طلبتهم بالانخراط فيها. وكم هو مذهل أنَّ نجد بعض أساتذة الجامعة لا يتورّعون عن تمجيد أديانهم أو مذاهبهم أو طوائفهم أو قبائلهم في داخل الصفوف والقاعات.

ومن أشكال الفساد أيضًا يُشار إلى الممارسات اللاأخلاقية التي تتمّ في الفصول، حيث يقوم الأساتذة الجامعيّون بممارسة أقسى أشكال التسلّط

الأكاديمي، وبممارسة نوع من السّادية ضد طلبتهم، ويكون ذلك حين يقوم الأستاذ الجامعي بترسيب طلبته جميعا في أحد مقرراته ليثبت جدارته وتفوقه عليهم. وفي هذا السياق يذكر صبري الموجي حكاية بسيطة تدلّ على عمق هذا النوع من الفساد الأخلاقي، يقول فيها: «دأب أحد أساتذة الدراسات الإسلامية في جامعة بنها على ترسيب كل طلاب ماجستير الدراسات الإسلامية بكلية الآداب، ونظرا إلى أنَّ الأستاذ ينظر إلى نفسه على أنه وحيد زمانه وفريد عصره، لم يفلت أحدٌ منه إلا وتجرع كأس الرسوب على يديه، فكان يعيد الامتحان في مادته مرة أو مرتين. وعند سؤاله عن سبب ذلك التعنت مع الطلبة، كانت إجابته أنَّ ذلك بغرض تعليمهم وتأهيلهم. ونتيجة لذلك تم إلغاء ذلك القسم، **وحذفه من قاموس الكلية، بعدما أضحى مستحيلا أنَّ يتخرج منه أحد لوجود هذا الأستاذ فلتة زمانه**»(الموجي، ٢٠٢٠). نعم، إنَّ عبقرية هذا الأستاذ، كما يبدو، قد أدّت إلى إلغاء قسم علمي لا يمكن لأحد أنَّ ينجح فيه!!!! كم هو مرير ومؤلم وصادم وجود أمثال هؤلاء المساطيل المأفونين بين أساتذة الجامعة. فأمثالهم يدمّر ويهدم ويكسر ويحطمّ كلّ ما هو جميل ونبيل وأخلاقي في جامعاتنا ومجتمعاتنا.

٥- الآثار المدمرة للفساد العلمي في المجتمع والأكاديميات:

لا يحتاج إثبات مخاطر الفساد إلى كثير من التأمل والتفكير، فالفساد آفة مدمرة. إنه صعق جحيمي يدمر المجتمعات والجامعات. وإذا ما استفحل لن يبقي لها أثرا. ومن يقرأ تاريخ الحضارات سيجد دائما أنَّ انتشار الفساد كان في أصل سقوطها وزوالها، وهذا ما أكّده ابن خلدون في مقدمته، وفي سائر المخطوطات التي تناولت بالبحث نشأة الحضارات وعوامل سقوطها. فالفساد يضرب كالسوس في جذع الشجر، ولا يلبث مع دورة الزمن أنَّ يؤدي إلى نخرها فاجتثاثها من جذورها(Deni. 2008).

وقد تبيّن لنا أنَّ الفساد يعمّ في جامعاتنا وينتشر ويكتسح مختلف مظاهر الحياة الأكاديمية في العالم العربي من شرقه إلى غربه ومن شماله إلى جنوبه. وفيما قدّمنا من

شهادات وقصص خير دليل على انتشار هذا الفساد، بالرّغم من أنّه توجد أطنان من البحوث والدراسات حول هذا الفساد المريع الذي يضرب في مواقعنا الأكاديمية وفي ديار العلم ومؤسساته الراقية. وما قدمناه ليس إلا غيضا من فيض الشهادات والدراسات التي تؤكد اجتياح الفساد لمؤسساتنا وجامعاتنا. وفي جعبتنا أيضًا كمّيات ضخمة من البيانات والمعلومات والحكايات والقصص العجيبة عن صور الفساد الذي يحط بأحماله وأثقاله في مجتمعاتنا ليضغط على أنفاس المؤسسات الأكاديمية، فيضرب نبض حركتها بالجمود والانكسار. وإذا كان الفساد العام يدمر، فإنَّ الفساد الأكاديمي أكثر قدرة على التدمير والتأثير في المجتمع، لأنه يبدأ بتدمير النخب والصفوة من الأكاديميين، ومن يفترض بهم أنَّ يكونوا خزائن الكرامة والمعرفة في الأمة.

فالفساد يعني تدمير الأخلاق في المجتمع، والأخلاق هي الروح الحقيقة للحضارة، والحضارة لا تقوم من دون منظومة أخلاقية راقية، ودون رصيد قيمي متميز، بل تسقط بسقوطها وتنهض بنهضتها. وقد جاء في قول النبي الأكرم «إنّما بُعثت لأتمّم مكارم الأخلاق». وغنيّ عن التذكير أنّ عظمة الحضارة الإسلامية قد نهضت على مكارم الأخلاق التي رسخها الدين الإسلامي الحنيف، ثم بدأت بالسّقوط وما زالت تهوي إلى الجحيم مع تردّي الأخلاق وتراجع القيم. ولا بأس أنَّ نردّد مع حافظ أبراهيم بيته المشهور: إنما الأمم الأخلاق ما بقيت..... فإنَّ همُ ذهبت أخلاقهم ذهبوا.

ويمكننا أنَّ نلاحظ، في هذا السياق، أنّ نهضة الحضارات الحديثة بدأت بنهضة الأخلاق وصعود القيم الإنسانية كما هو الحال في نيوزيلاندا وماليزيا وسنغافورة وغيرها من البلدان التي كانت تتحرك في مستنقعات السقوط الأخلاقي. وما إنَّ أعيد الاعتبار للأخلاق حتى نهضت هذه البلدان بحضارة تتوهّج كالشمس في وضح النهار. ويمكن أنَّ نعطي مثالا على أوغندا بلد المصائب والحروب والفساد التي استطاعت عبر نهضة أخلاقية أنَّ تنهض حضاريا وتتحول إلى دولة خلاّقة محسودة في العالم بما حققته من إنجازات إنسانية أساسها الأيمان بالقيم والنهضة في الأخلاق(Treisman. 2000).

ويمكننا القول بأنَّ استمرار هذا التّفشي الإفسادي في جامعاتنا سيدفع بمجتمعاتنا إلى الهاوية، وأخطر ما في الأمر هو هذا التكاثف في الفساد، وهذا النّسق التّصاعدي في انتشاره، إنّه يضرب جذوره ثم يشتد ويتمدّد حتى يصبح من الصعوبة، إنَّ لم يكن من الاستحالة بمكان مقاومتُه، وقطع دابره وهزمه في المجتمعات وفي الجامعات. ونؤكّد مع المؤكّدين وأهل العلم العارفين أنّ الفساد الأكاديمي يمكنه، إذا ما استمرّ بهذا الزخم، أنَّ يدمر حياتنا الأكاديمية والاجتماعية وأن يجعل من جامعاتنا مؤسّسات لإنتاج الجهل والفساد والقضاء على القيم الأخلاقية النّبيلة. فالسرقات العلمية والانتحال العلمي أمور مدمرة قاتلة، وهو نوع من الفساد الذي يضرب الروح فيميت العقل ويقتل الوجدان. وفي هذا يقول الباحث والكاتب الإماراتي ياسر القرقاوي، «إنه عندما نتحدث عن السرقات الأدبية فنحن نتحدث عن جريمة حقيقية وهي الشروع في «قتل» الإبداع»(عبد المنعم، ٢٠١٨). فالسرقة العلمية تقتل الروح، وتفتك بالقلب الحضاري للإبداع لأنَّ «أكثر المبدعين يتوقفون عن نشر إبداعاتهم بسبب استغلالها أو نسبتها لغيرهم، بقصد أو من غير قصد، ومع الأسف فإنَّ التكنولوجيا الطفرية قد ساهمت كثيرًا في تمهيد الطريق نحو السرقات الأدبية والفنية والإبداعية بشتى أنواعها» عبد المنعم، ٢٠١٨).

وفي هذا السّياق يشدّد الدكتور رشود بن محمد الخريف – أستاذ بجامعة الملك سعود - مؤكّدا على الخطر الكبير للشهادات المضروبة بقوله: «إن الحصول على شهادة وهمية جريمة لا تقل خطورة عن الجرائم الأخرى كالسرقة والتدليس وخداع المجتمع (...) ولا يمكن لأي مجتمع أنَّ يتقدم أو ينافس على المستوى الدولي بحملة شهادات فاقدة لرصيدها العلمي: تخيل أنَّ طبيبا يمارس علاج الناس وهو يحمل شهادة وهمية، أو محاميا يمارس المحاماة، وهو يحمل شهادة وهمية لا تستند على رصيد علمي. لذلك يجب التأكيد على أنَّ استخدام هذه الألقاب الوهمية فيه غش واحتيال وتثبيط لهمم الجادين والجادات من أبناء الوطن الذين يسهرون الليل ويعملون في النهار من أجل الحصول على شهادات

علمية من جامعات مميزة. وينبغي ألا ننسى أنَّ التزوير والتدليس وغش المجتمع أمر منبوذ دينيا واجتماعيا، [إذ] «من غشنا فليس منا» (الغامدي، ٢٠٠٨).

وأضاف الخريف: «إن الفساد العلمي يولّد «آثارا سلبية كبيرة وأضرارا جسيمة تنعكس على المجتمع وأفراده. فمن النّاحية العلمية، لا يمكن لشخص يحصل على شهادة وهمية أنَّ يكون أمينا على تخريج الأجيال، إذا كان يعمل في مجال التدريس سواء في التعليم العام أو العالي، ولا يمكن أنَّ يؤتمن مثل هذا الشخص على إجراء البحث العلمي بأمانة ودقة، فوجود هذا النوع من الأشخاص سيؤدي - لا محالة - إلى تدني البحث العلمي وغياب الإبداع»(الغامدي، ٢٠٠٨). فالمحامي المزيف، «سيعرض المستفيدين لخسارة حقوقهم، ناهيك عن أخطار ممارسة مهنة الطب أو التمريض ونحوها. ولا يخفى عليكم انتشار الأخطاء الطبية التي ضحاياها بالآلاف. أما من الناحية الإدارية، فإنَّ وجود هؤلاء لن يخدم الجهة ولن يخدم المصلحة العامة لأنَّ هذا الإنسان سيكون ضعيفا في وجه أي نوع من التدليس أو الإضرار بالمصلحة لكونه ممّن غش نفسه وغش المجتمع. كما أنَّ وجود مثل هذا الشخص هو على حساب أبناء الوطن المخلصين الذين اجتهدوا في الحصول على شهادات حقيقية»(الغامدي، ٢٠٠٨).

وباختصار نقول: إنّ الفساد هو الموت المحتم للمجتمعات والجامعات، وإنّ كل فساد يؤشر إلى بداية النهاية في أي ظاهرة كانت: طبيعية أو اجتماعية.

٦ ـ محاربة الفساد:

عندما يبدأ فيروس الفساد بالانتشار، شأنه شأن أي فيروس آخر، تنتفض مضادات الفناء لمحاصرته ومواجهته وحماية الجسد من غوائله. ولا يختلف الحال في المجتمع عنه في الجسد، فالجسد المصاب يقاوم فيروسات الإصابة ويلتحم معها في معركة مصيريّة فاصلة، هي معركة الموت أو الحياة، وأي خسارة للجسد مع الفيروسات هي معركة نهائية ينتهي فيها الجسد ويموت.

ولا فرق هنا بين المعركة والحرب، إذ لا بدّ للجسد المصاب كي يستمر في الوجود أنَّ ينتزع انتصاراته كلها ضد الفيروسات للحفاظ على وجوده وبقائه. ومن الطبيعي أنَّ يكون للمجتمع، كالجسد، جهازه المناعي. ويتمثل هذا الجهاز المناعي بالمنظومة الأخلاقية في المجتمع التي تشكل القوة التي يعتمدها المجتمع في مواجهة المخاطر المرضية والفيروسية التي تهدد وجوده، وهي القوة المعنية التي يمكنها أنَّ تتصدى لمخاطر الفساد وأضراره الفادحة. وعندما يخسر المجتمع في حربه ضد فيروس الفساد فذاك إيذان بسقوط المجتمع وانهياره. ويطلق دوركهايم على وضعية انتصار الفساد وانهزام القيم مفهوم الأنوميا الاجتماعية (Anomie)، وهو المفهوم الذي يعتمده للتعبير عن تساقط القيم وتداعيها، وهو الأمر الذي يؤدي بدوره إلى انهيار المجتمع وسقوط نجمه وأفول حضارته، وذلك لأنه مع الفوضى الأخلاقية يفقد المجتمع بوصلته الأخلاقية وتوجهاته الحضارية وقيمه المعيارية الضّابطة لوجوده، والقائمة على تحقيق التّضامن العضويّ في المجتمع.

وفي معظم المواجهات بين القيم الأخلاقية والفساد، يتولّى المفكرون والنّخب شرف خوض هذه المعارك ضدّ الفساد بأشكاله المختلفة وتجلياته المريعة. وفي كثير من الأحيان تأخذ المقاومة طابعا سياسيّا، لأنّ الأنظمة السياسية معنية بمواجهة الفساد والانتصار عليه في مختلف المعارك والحروب، وذلك من أجل المحافظة على سلامة المجتمع ونضارته الأخلاقيّة.

وغالبا ما تكون القدرة على مواجهة الفساد والانتصار عليه تعبيرا عن قدرة المجتمع ومدى تقدّمه في سلّم الحضارات، فالدول القوية المتحضّرة دائما تضرب بقوّة ضدّ مصادر الفساد، أمّا الدول الضعيفة حضاريا فتعيش الفساد وكأنه المناخ الطبيعي لوجودها، وهذا يعني أنَّ نظامها المناعي ضعيف جداً وغير قادر على الإحساس بالفساد ومواجهته إلا فيما ندر.

ففي البلدان المتقدمة تتمّ عملية محاصرة الفساد وتدمير خلاياه بصورة مستمرة، والأمثلة على ذلك كثيرة ومتنوعة، فقد أمر الرئيس الصيني في نهاية **ثمانينات القرن**

الماضي بإلغاء ٣٥٠ ألف بحث علمي حامت حولها شبهات السرقة العلمية. وفي أمريكا غرّم العالم الأمريكي دونغ بيون هان (Dong Pyon Han) من المعهد الوطني للصحة مبلغ ٧ ملايين دينار، وحكم عليه بالحبس مدة خمس سنوات بسبب تزويره لبحوث علمية خلال الفترة الممتدّة بين ٢٠١٣ -٢٠١٥ (جرار، ٢٠١٩).

وفي ألمانيا تمّ سحب شهادة الدكتوراه من عالم النفس الألماني داي دريك ستابل (Die Derik Stapel) من جامعة (Tilbury) الألمانية، وغرّم راتبه على مدار عام ونصف بعد أنَّ ثبت تزويره للعديد من البحوث العلمية، حيث وشى به طلبتُه بعد أنَّ اكتشفوا غشّه وفبركته لتحليل النتائج على مدار ٣٠ عاما(جرار، ٢٠١٩).

وغالبا ما تقوم الدول العريقة بتشكيل مؤسّسات وهيئات دستورية واجتماعية وسياسية تحارب الفساد ولاسيَّما الفساد الأكاديمي، ضمن أنظمة وقوانين واضحة وصارمة. وهناك مؤسّسات دولية لمواجهة هذا النّمط من الفساد. وفي الدّول المتقدّمة غالباً ما تترافق تهم الفساد العلميّ والأكاديميّ بعقوبات مادية مثل السجن والغرامات والإقالة من الوظائف مهما بلغت درجتها. وغالبا ما تطالعنا الأخبار العالمية بإقالة وزراء ورؤساء وزارات لمجرّد الاشتباه في وجود انتحال بسيط في أطروحاتهم العلمية، وإن تقادم عليها الزمن.

٦-١- المواجهة العربية:

يبدو واضحاً في السّياق السّوسيولوجي أنّ الدّول المتقدّمة تمتلك أنظمة دفاعية قوية ومتقدمة في مواجهة الفساد بوصفه آفة خطرة على صحة المجتمع ووحدته، وهذا ما يؤسّس لما نراه من مقاومة عنيفة لكلّ أشكال الفساد في هذه المجتمعات. فعلى الرغم من انتشار الفساد الأكاديمي في أعلى المستويات، ولاسيَّما في عالم السياسة والرياسة، فإنَّ الشفافية الكبيرة لا تترك لأحد، مهما علا شأنه، أنَّ يمرّ بفعلته دون عقاب، وذلك نظرا لحضور الشّفافية والطاقة

النقدية والرّقابيّة العامة في هذه المجتمعات. وتجدر الإشارة، في هذا السياق، إلى أنّ الكشف عن الانتحال العلمي ما كان ليصبح ممكنا في هذه المجتمعات لو لا الشفافية العالية التي تتميز بها هذه المجتمعات. ولو طبّقت المعايير التي توجد في تلك الدول على البلدان العربية لوجدنا العجب العجاب، فالبلدان العربية يوجد فيه أطنان من الشهادات المزيفة والمضروبة والمزورة ويندر أنَّ تُكتشف وإن اكتشفت لا يترتب على اكتشافها أيّ عقاب حقيقيّ.

وعلى الرّغم من انتشار الفساد الأكاديمي والعلمي في جامعاتنا ومؤسّساتنا فلم نسمع قطّ في دولنا العربية أنَّ أحدا قد استقال أو قدم اعتذارا عن انتحال أو سرقة أو فساد، ولم نشهد في تاريخ حياتنا الأكاديمية التي تمتد لعقود تقارب الأربعة، ولا سمعنا أنَّ أستاذًا جامعيا، أو رئيس قسم، أو عميدا، أو رئيس جامعة، أو وزيرا، قد استقال أو أوحى باستقالة نتيجة فساد عام أو فساد أكاديمي، ويبدو أنّ حصول هذا الأمر في بلادنا من المستحيلات السبعة.

ومن المؤسف أنّ الحكومات العربية لم تتّخذ، بصورة عامة، أي إجراءات حقيقيّة في مواجهة هذا السيل الجارف والمدّ الهادر من الفساد الضارب في مجتمعاتها وفي مؤسساتها الأكاديميّة، ويبدو أنّه يطيب لهذه الحكومات أنَّ ترى نموذجها الأمثل وحليفها الوفيّ يصول ويجول في الجامعات والأكاديميّات، وكيف لا يكون ذلك وهي تقوم على استراتيجيات الفساد والإفساد في مجتمعاتها تأكيدا لسيطرتها وسطوتها، وتمكينا لأمراء الفساد الحكومي من جني المغانم الكثيرة، وحصد المحاصيل الوافرة التي ينتجها هذا الفساد في الثقافة والمجتمع، فالفساد الذي يسرح ويمرح ويصول ويجول في أركان المجتمع يتدفّق بخيراته وامتيازاته، ويكون حصاده مثمرا على المفسدين والفاسدين في كلّ ميادين المجتمع، ولاسيَّما على أهل السّياسة وأمراء القانون.

٦-٢- هزيمة الضحية وتبجيل الجلاد:

كثير من الأكاديميين الشّرفاء والباحثين والكتّاب النقديين يناضلون ضد الفساد في مختلف تجسّداته، ويقفون له بالمرصاد في مختلف تعيناته. ومن يراقب

ما يكتب ضدّ هذا الفساد، ولاسيَّما بصورته الأكاديمية، سيجد أنَّ جهودا كبيرة تبذل في رصد هذه الظاهرة، وتحليلها، ونقدها، ومهاجمتها. وأغلب المقالات والأبحاث التي سردناها في فصول هذا الكتاب وأسندناها بشواهد وأدلّة من الواقع تشكل نموذجا حيا على وجود نخبة من المفكرين العرب الذي آلوا على أنفسهم العمل على مواجهة هذه الظَّاهرة بكل ما أوتوا من قوة واقتدار. ولكن المعركة بين أصحاب الحق وبين أصحاب الباطل غير متكافئة، فالعالم الأكاديمي يفيض بالمفسدين الذي يجدون دعما لهم وتأييدا ومساندة من العالم الخارجي الذي يتسم بدرجة عالية من الفساد وموجات هائلة من الإفساد. فالمعركة صعبة ومعقدة ومؤلمة جداً لأصحاب الفكر النيّر الذين لا ينقطعون، بالرغم من شراسة المعركة وعدم تكافؤ القوى فيها، عن النضال والعمل في وجه الفساد وطغيانه في مؤسساتنا وجامعاتنا.

وفي كثير من الأحيان، لا بل في غالبها، يخسر، للأسف، أهل الحِلم والعلم والتنوير معاركهم، **وينتصر زنادقة العلم والمعرفة** زهوا بفسادهم، فأبطال الفساد يواجهون ضحاياهم بقوة ضرباتهم ثم يلجمون أفواههم ويكتمون على أنفاسهم، ويعودون إلى ساحة الفساد من جديد لخوض جولاتهم وصولاتهم في ميدان الفساد الأكاديمي، وكأنّ شيئا لم يكن، وكأنّ إفكهم العلمي لم يحدث قط. وتصف الكاتبة رشا عبد المنعم هذه الحالة بقولها: «هناك سرقات موصوفة كاملة لكتب بعينها، وأبحاث، ورسائل جامعية، ودواوين شعر، **وهي تمر دون ضجيج لأنّ هذا الحقل -حقل السرقات الأدبية- بات ملتبساً ومشبوهاً**، بسارقيه ومسروقيه وشهوده وقضاته! لا بل إنّ كثيرًا ممن يدعون سرقة نتاجهم أو يسرقون نتاج غيرهم ليسوا سوى متطفّلين على الإبداع، وغايتهم لفت الأنظار، أو تحقيق ربح ما، أو نيل شهادة ليس غير(عبد المنعم، ٢٠١٨). ويمكن أنَّ نقدّم أمثلة كثيرة لا حصر لها عن التهديدات التي يتعرّض لها كاشفو السّرقات العلمية والفساد الأكاديمي. فهم يواجهون أحيانا أشدّ العقوبات، وغالبا ما يهزمون ويتراجعون أمام مافيات السّرقات العلمية والانتحال الأكاديميّ والفساد

العلميّ. ولم يترك محمود بابًا إلا طرقه لكشف «مافيا السرقات العلمية»، حتى «إنه تقدم بالعديد من الشكاوى والمذكرات في حق السرقات العلمية التي قام بها ستة من الأساتذة، بينهم عمداء كليات وآخرون رؤساء أقسام، وبعضهم يحتلون مناصب أعلى، بحسب «محمود محمد» (مصطفى، ٢٠١٩).

وها هو الأستاذ الدكتور محمود (اسم مستعار)، أستاذ النحو والصرف والبلاغة بكلية دار العلوم في جامعة القاهرة، يجزع ويخاف ويتوقف عندما تلقى اتصالا هاتفيا مخيفا ومرعبا، جاء فيه: «**توقف عن مواجهتنا وإلا سندفن أطفالك أحياءً أمام عينيك**». وكان أستاذ النحو والصرف يحارب مافيا السرقات العلمية على امتداد أكثر من عقد من الزمان أي منذ ٢٠٠٧، وقد تعرض للاعتداء، وحُرقت سيارته. ووصل الأمر بـ «لصوص العلم» إلى تهديده بدفن أطفاله (مصطفى، ٢٠١٩). هذه حادثة من مئات الحوادث، وغالبا ما يتعرّض ضحايا السّرقة إلى التّهديد، بل كثيرًا ما يتلقّون تنديدا بسلوكهم «الشكوائي» ومطالبتهم بفرض ميزان العدالة.

وقد بيّنت تجارب كثير من الزملاء، في هذا المجال، أنّ الضّحية -المسروق منه- كان يُلام، ويتعرّض للتّأنيب بل العقاب أو التّهديد، كما كان يتّهم بالتّشهير بزملائه والإساءة إلى جامعته، وعلى هذا النحو يطالبون الضحية بالصّمت والسّكوت عما حلّ به من انتهاك علمي ومعرفيّ. وكأن السرقة العلمية قد أصبحت (شطارة وفهلوية) عملا مشروعا لا غبار عليه، وأنّه يجب على الضّحية ـ المسروق منه ـ أنَّ يخضع ويستكين ويتروّى، وألاّ يسيء، في نهاية الأمر، إلى زملائه باحتجاج أو ضجيج. وهنا يمكنني أنَّ أقول بأنَّ السرقات العلمية اتخذت لها مكانا مشروعا في ثقافة الأكاديميين، وأن كثرة كاثرة منهم ترى في هذا الفعل المشين أمرا عاديّا لا عيب فيه. وقصص السرقات العلمية ونوادرها أكثر من أنَّ تحصى. وقد أصبحت تُروى للتهكّم والتندّر **والضحك**. **وقد يجد بعض القراء في وصفنا للسرقات العلمية ومدى انتشارها كثيرًا من المبالغة، لكننا – رغم ذلك – نؤكد أنَّ ما نراه وما نشاهده من بطش سرّاق المعرفة وسطوتهم أمر يفوق حدود التصديق. ولنا في هذا الأمر صولات وجولات وتجارب كثيرة**، ومنها أنّني كنت

في كل مرّة أتعرض فيها للسرقة العلمية أعلن هذا الأمر عبر وسائل التواصل الاجتماعي، وأقدّم الوثائق والبراهين على حدوث السرقة بالتمام والكمال، وأبيّن أنّ هذه البحوث قد نشرها لصوص المعرفة في مجلات علمية يفترض بها أنّ تكون رصينة كما يبدو للملأ، لكن الأمر الصّادم أنه عندما كنّا نطالب -عبر وسائط التواصل الاجتماعي- **بانتقاد هذه السرقات العلمية الصريحة الموثقة والتنديد بها، نُفاجأ بأنَّ فوجا كبيرا من الأكاديميين والزملاء كانوا ينظرون إلى موقفنا على أنّه تشهير، ويطالبوننا بحذف التغريدات التي تفضح المنتحلين، وكأنهم يطالبوننا باحترام اللّصوص والسراق، وتقديرهم على ما فعلوه من انتحال علمي، وكان بعضهم يبرر ذلك بالقول: إنّ هذه السّرقات تؤدّي أمرا إيجابيا، أقلّه أنّها تؤدّي إلى إشاعة المعرفة بين الناس وتوصيل الأفكار إلى غايتها!!**

وعن السرقة الأدبية والعلمية في الشرق والغرب، تعجب الكاتب والمفكر المصري محمد الجوادي [1] من قضاء السرقة على اسم صاحبها في الغرب فلا يبقى له مكان بين العلماء، **أما في مصر فإنَّ السرقة ترفع من شأن أصحابها تحت شعار كثرة الكلام عنهم واتّساع حلقة معاركهم. ومن الطريف أنّ نجوم السرقات الأدبية يحظون في مصر بتكريم وتبجيل واحترام لا يحظى به المبدعون الحقيقيون، بل إنهم ينالون استحسان النقاد والصحفيين بفضل العطايا والمنح التي يقدمونها لهم، يضاف إلى ذلك أنَّ عددا كبيرا من الذين يعرفون سرقات هؤلاء يفضّلون الصّمت على اللّصوص، حتى لا تتقطّع ثيابهم على يد المليشيات التي تدافع عنهم، ولم تعد في مصر الآن شخصية بوزن عباس العقاد يستطيع أنَّ يرفع رأسه في وجه اللّصوص والأفّاقين (المغربي، ٢٠١٢).**

ونجد فيما يذهب إليه المفكر المصري محمود الضبع مستندا فكريا لمثل هذا التصور، إذ يصف حالة التماسك الأيديولوجي والتّضامن في صلب طبقة

١ - محمد الجوادي: (١٩٥٨) مفكر عربي مصري معاصر، أبدع في مجالات الطب والأدب والتاريخ والنقد واللغة والفكر السياسي، وحصل على جوائز كبير في هذه الميادين، وتسنم مناصب علمية كبيرة، وهو عضو مجمع اللغة العربية في مصر.

الأكاديميين الفاسدين، الذين يخوضون حروبهم بالوكالة، قائلا: «ولعل ما نعانيه الآن في الوطن العربي من رداءة الخطاب الثقافي، ومن كوارث حاملي الشهادات العلمية التي تمّ الحصول عليها بالفساد والمجاملة، ومن سيادة الكتابات التّافهة التي نال أصحابها الشّهرة والجوائز، ومن الإقصاء لكتابات حقيقية ولمثقفين حقيقيين (...) ومن منح الجوائز لمن لا يستحق ليس سوى قليل من كثير لنتاج أفعالهم، وبعضهم لا يزال مستمرّا وسيستمرّ.. ولم لا؟ **وقد صار لهم أتباع ومستفيدون يدافعون عنهم ويهجمون على كل من يقترب منهم (الحروب بالوكالة، أو بالأمر، أو بالمجاملة)**» (الضبع، ٢٠١٨). ولم لا؟ «وكلمتهم مسموعة يستطيعون بها الهجوم على أيّ باحث أو عالم معترض، فتحلّ عليه اللّعنة وينزل عليه غضب الله.. وأيّ قانون ذلك الذي يمكن أنَّ يحمى من يختلفون معه في وطن يصدّق الشائعات ولا يتحرّى الحقائق، بل يقدّس الأصنام التي نصبها بيديه على عرش العلم والثقافة والإبداع؟» (الضبع، ٢٠١٨).

لقد فرضت السرقات الأكاديمية مشروعيتها في الثقافة الأكاديمية في العالم العربي تحت ضغط الحضور المكثف لهذا النوع من الفساد، وبفعل الإكراهات التي يمارسها سرّاق المعرفة والشهادات الذين استطاعوا أنَّ يفرضوا سطوتهم ونفوذهم في الجامعات والأكاديميات العربية، وفي خارجها أيضًا سياسيا واجتماعيا. ومن المؤكد أنَّ «الباحث الذي سرق جهد الآخرين، سيقاتل إلى النهاية، من أجل إثبات ذاته، لكن بطرق مختلفة، أي عبر التسلّق والتزلّف إلى أولي الجاه، ومحاربة الأكفاء، ونشر الانتهازية، وتضييع الأمانات العلمية» (جمعة، ٢٠٢١).

٦-٣- مواجهة الفساد الأكاديمي - أوروبا أنموذجاً:

لا يخفى اليوم أنَّ الفساد الأكاديمي يفرض نفسه في مختلف الدول والمجتمعات المتقدمة منها والمتخلفة. وليس خفيّا على أحد أنَّ كثيرًا من البلدان الأوروبية تعاني من انتشار للفساد في مؤسّساتها العلمية والأكاديمية. وتلك هي النتيجة

التي كشفها تقرير عنوانه (نداء لمحاربة انتشار الفساد في التعليم العالي على الصعيد العالمي) أصدره مؤخرا (مجلس اعتماد شهادات التعليم العالي).

«ولا يكاد التقرير يستثني بلداً من فساد إدارة معاهد التعليم العالي، بما في ذلك التدخل السياسي الذي قد يهدد استقلالية هذه المؤسسات، كما هي الحال في بلدان مثل أستراليا، والبرازيل، وهنغاريا، وبولندا، وروسيا، وتركيا، والولايات المتحدة. وتشمل أفعال الفساد انتهاك قرارات المعاهد، ومنع مواضيع معينة في مناهج الدراسة، وسجن الأكاديميين الرافضين للسياسات القائمة، وإلغاء موازنات بحوثهم. والفساد فنون. ومنه اختيار معاهد وجامعات أسماء مشابهة لأسماء جامعات مرموقة، وتزوير المؤهلات الجامعية، وانتحال الأبحاث الأكاديمية. وقد بادرت أخيراً بريطانيا، والسويد، والصين باتخاذ إجراءات لتعزيز أخلاقيات البحث، ومعالجة سوء أدائها، على صعيد عالمي، وترافق ذلك مع صدور «بيان سنغافورة حول جدارة البحث»، و«الدستور الأوروبي حول سلامة إجراءات البحوث». و[من] بين الحلول المذكورة في التقرير علاج فساد قبول الطلبة الجدد في الجامعات، واعتماد نظام مقاصة لجميع طلبات القبول، كما تفعل بريطانيا وليتوانيا، أو عقد امتحانات عامة للقبول، والتي تطبقها روسيا والصين. وتنفعنا هنا نصيحة «كونفوشيوس» التالية: «علينا أنَّ نشعر بالحزن، لكن دون أنَّ نغرق بالغمِّ» (عارف، ٢٠١٩).

وعلى الرغم من هذا الانتشار المخيف للفساد الأكاديمي فإنَّ هذا الأمر لا يثير قلقا كبيرا في هذه البلدان، لأنّ ثقة مواطني هذه البلدان عالية في مدى قدرة أجهزة الرقابة والتقصي والشفافية الأكاديمية على السيطرة، لذا لم يُعبّر سوى ٦٤٪ من الذين استفتاهم التقرير السابق عن قلقهم بصدد انتشار الفساد، وبعضهم بدا واثقا من أنَّ الإجراءات المتخذة كفيلة بالسيطرة على الفساد. وتشمل الإجراءات التي يمكن القيام بها، الشفافية في جميع الجوانب، بما في ذلك تعيين موظفين جديرين وغير مُعرّضين لتعارض المصالح (عارف، ٢٠١٩).

ويكفي أنَّ نشير إلى بعض الفضائح العلمية في أعلى المستويات السياسية في الدول الأوروبية لنقف على الحضور الواضح لمبدأ الشفافيّة عندهم. لقد أجبرت

وزيرة التعليم والبحث العلمي الألمانية أنيتا شافان على الاستقالة من منصبها لأسباب تتعلق بالنزاهة العلمية، وجاءت استقالة الوزيرة على خلفية تجريدها من درجة الدكتوراه التي تحملها منذ أكثر من ٣٠ عاماً من جامعة دوسلدورف، وذلك بعد أيام من إعلان جامعة دوسلدورف أنَّ شافان اقتبست بصورة متعمّدة أجزاء من رسائل دكتوراه لباحثين آخرين(حزين، ٢٠١٣). وسبق ذلك استقالة وزير الدفاع الألماني كارل-تيودور تسو غوتنبرغ في حكومة ميركل للأسباب ذاتها، ففي مارس ٢٠١١، قدم غوتنبرغ استقالته على خلفية لجوئه إلى السّرقة الأدبية في أجزاء من رسالة الدكتوراه الخاصة به، وأعلن استقالته من كافة مناصبه السياسة، لكنّه أوضح أنَّ استقالته ليست بسبب رسالة الدكتوراه، وإنّما لأنَّ «القضية أصبحت مثيرة للإرباك والتشتيت» (حزين، ٢٠١٣).

وشملت هذه الاستقالات استقالة وزيرة الأسرة فرانزيسكا جيفي Franziska Giffey بعد تعرّضها لانتقادات بسبب مزاعم سرقة أدبية لأطروحة تمّ تقديمها في عام ٢٠١٠ (حزين، ٢٠١٣). وفي هذا السياق الاتهامي، **استقالت وزيرة العمل والعائلة والشباب النمساوية كريستين أشباخر من منصبها بعد مزاعم بسرقة بعض أعمالها الجامعية**. وكشف ستيفن ويبر المتخصّص بالاحتيال الأكاديمي أنّ رسالة ماجستير أشباخر لعام ٢٠٠٦ عرضت «اقتباسات غير صحيحة ونقص في المعرفة باللّغة الألمانية». وأضاف أنّ عمل الوزيرة «لا مثيل له من التلاعب، والهراء، والانتحال»، وأنّ أغلب النصّ قد تمّ رفعه من مصادر أخرى دون الاقتباسات من مصدرها، خصوصاً من مجلة (فوربس). وأعلنت أشباخر، وهي تنتمي إلى حزب المستشار سيباستيان كورتز المحافظ، في بيان لها أنّها استقالت من أجل «حماية عائلتها»، وشكت من «العداء والتحريض السياسي والهجمات ... بقوة لا تطاق» (محرر السلطة الرابعة، ٢٠٢١).

وفي رومانيا وجُّهت اتهامات مماثلة لوزير التعليم العالي والبحث العلمي الروماني أيوان مانغ، ففي مايو ٢٠١٢، اتُّهم الوزير مانغ بالسرقة الأدبية

والانتحال في ٨ أوراق بحثية أكاديمية على الأقلّ. فما إنَّ أعلن عن تعيينه وزيراً في الحكومة حتى سارع رئيس الوزراء الروماني الأسبق إيميل بوك، من حزب الليبراليين الديمقراطي، إلى التلويح بقضايا الانتحال والسرقة الأدبية في وجه الوزير، مهدّداً بكشف الأبحاث الأصلية التي انتحل منها الوزير الجديد أبحاثَه ومقالاتِه (حزين، ٢٠١٣).

وضمن هذه الموجة من الاتهامات السياسية الأكاديمية أجبر نائب الرئيس الأميركي الحالي جو بايدن على التخلّي عن ترشّحه عن الحزب الديمقراطي للانتخابات الأميركية عام ١٩٨٨، عندما طفت إلى السطح معلومات عن فشلة في النجاح في مادة في القانون أثناء دراسته الجامعية عام ١٩٦٥ بسبب الانتحال والسرقة الأدبية. واضطرّ بايدن إلى الاعتراف في نهاية المطاف بسرقته الأدبية، التي جاءت على شكل بحث قانوني كتبه خلال دراسته القانون في السنة الأولى من دراسته الجامعية. وإثر تلك الفضيحة اضطر بايدن إلى الانسحاب من سباق اختيار المرشّح الديمقراطي للرئاسة في سبتمبر ١٩٨٧ (حزين، ٢٠١٣).

وقد واجه رئيس وزراء سلوفاكيا إيغور ماتوفيتش تصويتاً بسحب الثقة في البرلمان، بسبب فضيحة انتحال أطروحة جامعية. واعترف ماتوفيتش بانتحال أطروحة جامعية، وقال إنه مارس الغشّ في بعض الأبحاث المتعلقة بدرجته الجامعية. وقال إنه مستعد للتخلي عن درجة الماجستير لكنّه يرغب في الوفاء بوعوده الانتخابية قبل استقالته (محرر الجريدة، ٢٠٢٠).

ويبدو أنَّ هذه الاستقالات الأكاديمية لاحقت أيضًا رؤساء بعض الجمهوريات، وفرضت عليهم الاستقالة، ففي عام ٢٠١٢ **أعلن رئيس هنغاريا بال شميت استقالته من منصبه** على خلفية تورّطه في فضيحة انتحال في الرسالة العلمية التي كان حصل بها على أطروحة الدكتوراه. وكانت جامعة سيميلويس الهنغارية جردت شميت من لقب«دكتور» بعد اكتشاف سرقة أجزاء من أطروحته. وانتهت لجنة تحقيق جامعية في تحقيق أجرته حول الواقعة إلى أنّ

شـميت نسـخ مجمـل أطروحتـه تقريبـا التـي قدمها عـام ١٩٩٢ من مؤلفـين آخرين، وأنـه كان يتعـين عـلى الجامعـة ألاّ تقبـل الأطروحـة، وصـوّت ٣٣ عضـوا من مجلس خـاصّ بجامعـة سـيميلويس لصالح تجريد الرئيس شـميت من درجـة الدكتوراه في مقابـل اعـتراض أربعـة فقـط (حزيـن، ٢٠١٣).

واضطـرّت وزيـرة الصحـة الإسـبانية كارمـن مونتـون في عـام ٢٠١٨ إلى تقديـم اسـتقالتها جـرّاء اتّهامهـا بالحصـول عـلى شـهادة الماجسـتير بواسـطة التحايـل والتزويـر مـن قبـل أحـزاب اليمـين وباقـي المعارضـين للحكومـة. ولكـنّ الكارثـة أنَّ الـرأي العام الإسـباني اسـتفاق عـلى فضيحة أخرى، مـن عيار ثقيـل، نشرتها جلّ الصحف الإسـبانية في مقالاتهـا عـلى صفحاتهـا الأولى، وتتعلـق بتزويـر وسرقـة لأطروحـة **دكتـوراه بطلهـا رئيـس الحكومـة وزعيـم الحـزب الاشـتراكي العـمّالي بيـدرو سانشـيس**. وقـد انطلقـت شرارة الانتقـادات الحـادّة لفضيحـة التزويـر المزعـوم مبـاشرة بعـد أنَّ لمـح زعيـم الحزب اليمينـي الليبـيرالي (سـيودادانوس) ألبـير ريفيرا داخل قبة البرلمـان إلى ضرورة التأكد من سـلامة أطروحـة سانشـيس الخاصـة بالدكتوراه محتمـلا أنَّ تكون، هي الأخـرى، مزوّرة عـلى غـرار الشّـهادات الجامعيـة الأخـرى التـي كشـف عنهـا الإعـلام الإسـباني الرقميّ، قبـل الورقـي، في سـبق يشـهد لـه عـلى المهنية ودقّـة التحرّي، وهـو مـا نجـم عنه سـقوط رؤوس حزبيّـة نافـذة مـن قـادة حـزب الحـزب الشـعبيّ اليمينـيّ (روض، ٢٠١٨).

في يونيـو ٢٠١٢، اتّهمـت صحيفـة (فرانكفورتـر ألغيمايـن تسـايتونغ) الألمانيـة رئيـس الـوزراء الرومـاني فيكتـور بونتـا بالسرقـة الأدبيـة في أطروحـة الدكتـوراه الخاصـة بـه عـام ٢٠٠٣. وتتعلق بالمحكمـة الجنائية الدولية. وزعمـت مجلة (نيتشر) أنَّ بونتـا انتحـل أكثـر مـن نصـف أطروحتـه مـن دون أنَّ يضـع أيّ سـند أو إشـارة للمصـدر، وأنّهـا مسروقـة مـن كتابـات مختلفـة للكتّـاب دومـترو دياكونـو، وفاسـيلي كريتـو، وإيـون دياكونـو (حزيـن، ٢٠١٣).

وسـنقتصر هنـا في عرضنـا عـلى مـا يحـدث في أعـلى المسـتويات السياسـية والأكاديميـة. ولا يتّسـع المجـال للحديـث عـما يسـلّط مـن عقوبـات صارمـة ضـد المنتحلـين، وقـد تصـل إلى السّـجن وغيرهـا مـن العقوبـات الماديـة.

٧ ـ خاتمة ـ مآلات الفساد:

«**يا معشر العلماء يا ملح البلد ما يصلح الملح إذا الملح فسد!**»

تئنّ الجامعات العربية من آفات الفساد، وهذا ما يقرّه هذا الفيض المتدفق من الدراسات العلمية والمقالات النقدية والتحقيقات الصحفية، والأخبار المتلاحقة يوميا في وسائل الإعلام، كما في وسائل التواصل الاجتماعي. والخلاصة الأساسية التي يأخذنا إليها هذا التدفق في المنشورات خلال العقود الماضية هي أنّ الفساد قد تجذّر في كثير من الجامعات العربية على نحو كارثي، **وأنه ما زال يمضي فتكا وتدميرا في هذه المؤسّسات العلمية الأكاديمية ليفرغها من مضامينها العلمية والأخلاقية، وليجعلها عاجزة كليا عن مواكبة التوجهات الحضارية في العالم. ونحن نؤكّد، علاوة على ما أشرنا إليه من دراسات وأبحاث حول قضية الفساد في الجامعات العربية، أنّ هناك أطنانا من الحكايات والروايات والأحاديث والكتابات التي تثبت بالدّليل القاطع أننا نغرق في مستنقعات الفساد الأكاديمي في العالم العربي، وما ذكرناه في هذا الفصل لا يمثل إلا غيضا من فيض المؤشرات الرهيبة للفساد الذي يخترق جامعاتنا، والذي يتمثل في السرقات العلمية والوساطة والمحسوبية والفساد الإداري والفساد الأخلاقي، وهي أشكال من الفساد الاجتماعي والسياسي السائد في المنطقة العربية. ويبدو لنا أنّ هذا الفساد المتضخّم والضارب بجذوره في حياتنا** الأكاديمية يشكل «لعنة حضارية» لا يبدو أنها ستحول أو تزول، لأنّ أسبابها ومتغيراتها عديدة ومتشابكة وراسخة في مجتمعاتنا العربية.

والأخطر من ذلك كلّه أنّ هذا الفساد والإفساد لا يكتفي بتدمير الجامعات المنكوبة بالفساد، بل يعمل، بصورة منظمة، على مهاجمة المجتمع وتكثيف حضوره فيه ليمعن فتكا وتمديرا بكل مقومات وجوده الحضاري. وعلى هذا النحو تتحوّل جامعاتنا بصورة أو بأخرى إلى مؤسسات مدمّرة، تداعى فيها البناء الأخلاقي. والحال أنّ الجامعات في صيغتها السوسيولوجية هي مؤسسات لإنتاج القيم وتشييد المعرفة وتأصيل الثقافة وترسيخ العلم في المجتمع، وإذا فسدت هذه الجامعات فسد المجتمع بكامله وشارف على الهلاك الحضاري

الحتميّ. وهنا يكمن جانب من المأساة، إذ كيف يمكن لمثل هذه الجامعات المنكوبة بالفساد والمضروبة بالإفساد «أن ترفد المجتمع بالمتخصصين والعلماء المميزين ذوي الكفاءة والمقدرة العلمية والأمانة والأخلاق ليقودوا بلادنا نحو التطور والنهضة؟ وكيف يمكن لمن كان جاهلا وسارقا ومخادعا ومزيفا وعديم خلق أنَّ يعطى ما يفتقد إليه، فالجاهل والسارق والمخادع والمزيف لا بد أنَّ ينجب جاهلا وسارقا ومخادعا ومزيفا مثله...!!؟؟» (السراج، ٢٠١٨).

إنّ هذا الفساد الذي يضرب ويدمر في عالمنا الأكاديمي الذي نعيش فيه، بات مخيفا منذ أنَّ محا القيم محوا. وكيف لا يكون وقد سادت فيه كل القيم الجائرة والمظاهر المخلّة بالوجود كالسرقة العلمية، والاغتصاب الفكري، والاختطاف الذهني، وكل أشكال الفساد. وهذا كلّه يتناقض مع الأخلاق العلمية والقيم السلوكية لأستاذ الجامعة. أقولها - وأعتذر في الوقت نفسه - نحن نعيش اليوم مع زمرة من الأكاديميين الذي أعمى الله قلوبهم وأبصارهم، فصاروا زمرة من المغفلين والجهلة الذين إذا ضرب الحذاء بوجههم صاح الحذاء بأيّ ذنب أضرب.

وعلى الرغم من الصورة القاتمة التي قدمناه عن جامعاتنا، فإنّنا يجب أنَّ نحذّر بأنَّ هذه الظّاهرة لا تنطبق على الجميع، فهناك الباحثون الجادون، والأكاديميون المبدعون، والمفكرون الحالمون. ووجود هؤلاء لا ينفي ظاهرة السرقات، بقدر ما ينبّه إلى خطورتها. فالأكاديميون المبدعون في الفكر والفلسفة والثقافة حاضرون دائما في صفوف المواجهة ضدّ الفساد، ولكن كثرة المفسدين واستبسالهم قد تغلب شجاعة المؤمنين برسالة العلم وأهدافه الأخلاقية السامية(مشارة، ٢٠٢١).

ودعونا بعد هذا الترحال المؤلم والشاق في أحوال الجاهلين والمفسدين وأفعالهم المشينة نسترح قليلا من هذه المكابدة المؤلمة للفساد مع الفقيه المسلم سفيان الثوري (٩٧ هـ - ١٦١هـ) الذي كان من عادته أنه لا يُعَلّمُ أحدا العلم حتى يتعلّم الأدب، ولو احتاج الأمر عشرين سنة! وكان يردّد مخاطبا طلبة العلم بقوله المأثور: «إذا فسد العلماء، فمن بقي في الدنيا يصلحهم؟ ثم كان ينشد قائلا: يا معشر العلماء يا ملح البلد...... ما يصلح الملح إذا الملح فسد؟!». ونقول مع سفيان الثوري: يا معشر الأكاديميين العرب يا ملح البلد .... من يُصلِحُ الملحَ إذا الملحُ فسد؟

مراجع الفصل السادس:

- إبلان، وليد أحمد (٢٠٠٥). فضيحة فساد أكاديمية في آداب صنعاء، التغيير، ١٨/ ٨/ ٢٠٠٥. https://www.al-agheer.com/art29823.html

- أبو سن، أحمد إبراهيم (١٩٦٩). استخدام وسائل الترغيب والترهيب لمكافحة الفساد الإداري، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، المجلد ١١، العدد ٣١، المحرم ١٤١٧هـ.

- أبو هلال، حمد خضر (١٩٧٣). دراسة أنتروبولوجية لدور الجامعات العربية في تطوير المجتمع العربي: المؤتمر العام الثاني لاتحاد الجامعات العربية: الجامعات العربية والمجتمع العربي المعاصر، ٧-٤ شباط.

- بدوي، عبد الرحمن (٢٠٠٠). سيرة حياتي [١]، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ٢٠٠٠.

- بن طرف، أميرة (٢٠٢٠). سرقات علمية تطيح طلبة ماجستير في الجامعة، القبس، ٢٩- ٤- ٢٠٢٠. http://bitly.ws/ekTL

- بوبقرة، الصادق (٢٠١٨). السرقة العلمية في الجامعة الجزائرية... بين الوعي والوعي الزائف! جملة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية المجلد: ٢ العدد: ٨، سبتمبر ٢٠١٨. صص ١٤٤-١٥٨.

- جرار، بشير (٢٠١٩). سرقة البحوث العلمية، مجلة جامعة جرش الإخبارية، ٢٢/ ٧/ ٢٠١٩. http://www.jpu.edu.jo/newsletter/?p=162362

- جمعة، مصطفى عطية (٢٠٢١). السرقات العلمية في الحياة الأكاديمية العربية... وضع النقاط على الحروف، القدس، ١٥ ـ مارس ـ ٢٠٢١. http://bitly.ws/eydC

- حزين، عبد الحليم (٢٠١٣). سرقات أدبية تدمر أحلام مسؤولين حكوميين، العربية سكاي نيوز، ١٠ فبراير ٢٠١٣. http://bitly.ws/eAih

- حماد، وحيد (٢٠٢١). تفصيل المقال في أصول السرقة والانتحال، فيسبوك، صفحة شخصية، ٣١يناير ٢٠٢١. http://bitly.ws/ejn4

- داود، عماد صلاح عبد الرزاق الشيخ (٢٠٠٣). الفساد والإصلاح، دمشق: اتحاد الكتاب العرب

- الرازي، محمد بن أبي بكر (١٩٨٣). مختار الصحاح، الكويت، دار الرسالة.

- روض، المصطفى (٢٠١٨). فضيحة سرقة أطروحة الدكتوراه بطلها رئيس الحكومة الإسبانية «بيدرو سانشيس»، الأول، ١٤ سبتمبر، ٢٠١٨.
http://alaoual.com/international/121984.html

- السراج، زهير (٢٠١٨). أساتذة الجهل والغش والخداع !!، صحيفة الجريدة. 2018/11/15
https://www.alnilin.com/12993888.htm

- سعيد، حميد (٢٠١٨). شهادات بأسعار تنافسية، العرب، ١٤/ ٧/ ٢٠١٨.
http://bitly.ws/dBYg

- الشراح، يعقوب أحمد (٢٠١٠). شهادات وهمية، جريدة الراي، ١٩، يناير، ٢٠١٠، العدد ١١١٥٩.

- الشراكي، راشد (٢٠١٩). اعترافات مثيرة لدكتورة أمام النيابة: أعمل بشهادات مزوَّرة منذ ٤ سنوات، القبس، ٤/ ١٢/ ٢٠١٩،
https://alqabas.com/article/5731463

- الضبع، محمود (٢٠١٨). الأصنام غير المقدسة».. كيف أفسد «المثقفون الكبار» كل شيء؟ الدستور، ٦ / ٧/ ٢٠١٨.
https://www.dostor.org/2238927

ـ الطريري، عبد الرحمن (٢٠١٨). منظومة القيم والفساد الأكاديمي، الاقتصادية، الخميس ١ فبراير ٢٠١٨.
https://www.aleqt.com/2018/02/01/article_1324666.html

ـ عارف، محمد (٢٠١٩). فساد التعليم العالي العالمي، الاتحاد، ٢٤/ ٤/ ٢٠١٩.
http://bitly.ws/dQN8

ـ العبد الكريم، فيصل (٢٠١٣). عضو مجلس الشورى د. موافق الرويلي لـ «الرياض»: ٧٠٠٠ سعودي حصلوا على الشهادات الوهمية من مكاتب «خرسانة جاهزة» وجامعة تدار من السجن، جريدة الرياض، العدد ١٦٤٠٦، السبت ١٥ رجب ١٤٣٤ هـ - ٢٥ مايو ٢٠١٣م - العدد ١٦٤٠٦، https://www.alriyadh.com/838145

ـ عبد المنعم، رشا (٢٠١٨). كُتاب وشعراء: في بيتنا «سارق»: « لصوص الكلمات يبحثون عن مجدٍ زائف »، البيان، التاريخ: ١٣ أغسطس ٢٠١٨.
https://www.albayan.ae/five-senses/culture/2018-08-13-1.3334261

ـ العجمي، سعد (٢٠٠٨). قائمة سوداء أميركية بأسماء ١٠ آلاف «د.» مزيفة.. تتضمن ٦٨ سعودياً، صحيفة الرياض اليومية ٢٥ أغسطس ٢٠٠٨ - العدد ١٤٦٧٢
http://www.alriyadh.com/369758-

ـ عليان، حمزة (٢٠١١). الخبير التربوي المخضرم محمد جواد رضا: أي نوع من الإنسان تخرّجه جامعة الكويت سطحي أم مبدع؟ القبس الخميس ٠٦ يناير ٢٠١١ .٣٠، المحرم ١٤٣٢، العدد ١٣٥٠٨.

ـ عودة الله، صلاح (٢٠٠٨). الفساد والاستبداد في جامعاتنا العربية،
Socio Algerie، 5/12/2008. https://sites.google.com/site/socioalger1/lm-alajtma/drasat-msryte/alfsad-fy-jamatna-alrbyte

ـ الغازي، إبراهيم عبد الكريم (١٩٧٣). تاريخ القانون في وادي الرافدين والدولة الرومانية، بغداد، مطبعة الأزهر.

- غازي، خالد محمد (٢٠١٠). الفساد في الجامعات العربية.. نزول للهاوية أخبار الشبيبة، الساحة العمانية، ٧ أبريل ٢٠١٠. شوهد في ١/ ٥/ ٢٠٢١.
http://bitly.ws/cgSo

- الغامدي، محمد (٢٠٠٨). ٧٠٠٠ خريج عربي يحملون شهادات وهمية من جامعات غير معترف بها.. بينهم سعوديون معروفون بأسمائهم، صحيفة الشرق الأوسط العدد، ١٠٨٤٣، ٥/ ٨/ ٢٠٠٨.
http://bitly.ws/dQBx

- القاسم، أحمد محمود (٢٠٠٨). الفساد في جامعاتنا العربية ينذر بالخطر،
Socioalger، 5/12/2008. https://sites.google.com/site/socioalger1/lm-alajtma/drasat-msryte/alfsad-fy-jamatna-alrbyte

- كريمر، صموئيل (١٩٧٥). من ألواح سومر، ترجمة طه باقر، بغداد: مكتبة المثنى، ١٩٧٥، ص ص٨١-٨٢.

- الكواري، ربيعة (٢٠٠٩). حول الفساد في الجامعات الخليجية، منديات شبكة الأسهم القطرية، ٢٠٠٩-٠٩-١٥. http://bitly.ws/ejIM

- م.ع.م و خ.ك، (٢٠٢٠). «مينيرفا» التي تتغذى من السرقة العلمية، موقع نافذة إلى عالم الفكر والثقافات، ١٣ فبراير ٢٠٢٠.
http://bitly.ws/emmU

- مجد، محمد (٢٠٢٠). سحب شهادة دكتوراه من أستاذة جامعية في الأردن بسبب سرقة أطروحة أستاذ جامعي مصري، كلمتنا: موقع إخباري،
http://bitly.ws/em5e

- محرر الجريدة (٢٠٢٠). سلوفاكيا: أطروحة «مضروبة» تهدّد مستقبل رئيس الوزراء، الجريدة، ٢٢/ ٧/ ٢٠٢٠.
https://www.aljarida.com/articles/1595351588303597800/

- محرر الرؤية (٢٠١٦). تحقيق: بكالوريوس.. ماجستير ودكتوراه للبيع، الرؤية، ٩ أغسطس ٢٠١٦. http://bitly.ws/ekUw

ـ محرر السلطة الرابعة (٢٠٢١). بسبب «فضيحة أكاديمية» ... استقالة وزيرة نمساوية من منصبها! السلطة الرابعة، ١٣ يناير ٢٠٢١.
https://4e-syria.com/?p=17970

ـ محرر القبس الإخباري (٢٠١٧). جودة التعليم: ٤٠٠ شهادة وهمية أمر كارثي، القبس ٢ ديسمبر ٢٠١٧، https://alqabas.com/article/469409

ـ محرر القدس العربي (٢٠١٢). الفساد العلمي.. أيضًا عربي، القدس العربي، ١٠/ ٤/ ٢٠١٢. http://bitly.ws/dR8n

ـ محرر موقع أخبارك (٢٠١٧). السرقات العلمية في الجزائر: رسائل ماجستير تناقش أكثر من مرَّة.. والمحسوبية تعطِّل العقاب، أخبارك، ٢٢/ ٢/ ٢٠١٧.
http://bitly.ws/emoa

ـ مشارة، إبراهيم (١٩٢١). هموم تربوية وأكاديمية عربية، نقد وتنوير، ٢٠ مايو ٢٠٢١.
https://tanwair.com/archives/11402

ـ مصلح، عبير (٢٠١٣). النزاهة والشفافية والمساءلة في مواجهة الفساد، الطبعة الثالثة، رام الله: الائتلاف من أجل النزاهة والمساءلة.

ـ المغربي، طلعت (٢٠١٢). السرقات الأدبية.. انحطاط ثقافي وبلطجة فكرية، العربية، ٢٦ يناير ٢٠١٢.

ـ منظمة الشفافية الدولية (٢٠٠٧). تقرير الفساد العالمي لعام، منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، برلين.

ـ الموجي، صبري (٢٠٢٠). شطحات أستاذ جامعي! عالم الثقافة، ١٦ مايو ٢٠٢٠.
https://www.worldofculture2020.com/?p=10976

ـ النقباسي، شيماء (٢٠٢٠). حكايات الفساد في جامعه إقليمية.. رئيس الجامعة يضرب عرض الحائط بقانون الجامعات بسبب الواسطة والمحسوبية، بوابة الديار، ١/ ٣/ ٢٠٢٠. http://bitly.ws/ejSI

- الهدلق، عبد الرحمن (٢٠١٧). ضمن ملتقى أسبار الحواري: قضية الأسبوع، الجامعات السعودية بين المطرقة والسندان، أسبار، الأحد. ٠٤ حزيران/ يونيو.

- وكالة تليسكوب الإخبارية (٢٠٢١). للمرة الأولى بتاريخها.. جامعة دمشق تسحب شهادة دكتوراه من إحدى الطالبات، ١٩/ ٦/ ٢٠٢١.
https://telescopejo.com/43853

- ياقوت، محمد مسعد (٢٠٠٩). لصوص العلم، دنيا الوطن، ٠٩-٠٥-٢٠٠٩.
https://pulpit.alwatanvoice.com/content/print/164477.html

- يوسف، خليل (٢٠١٧). فوق جهل الجاهلين! الأيام، العدد ١٠٣٤٨، الأيام، الثلاثاء ٨ أغسطس ٢٠١٧.
https://www.alayam.com/Article/courts-article/406899/Index.html

- يونس، محمد عبد الرحمن (٢٠٠٩). الأستاذ الجامعي والجامعات العربية المعاصرة آلية الاستبداد والفساد، ١٠/ ٩/ ٢٠٠٩.
https://annabaa.org/nbanews/2009/09/024.htm

- يونس، محمد عبد الرحمن (٢٠٢٠). منظومة الفساد والاستبداد في جامعاتنا، صحفي، ٢٨/ ١٢/ ٢٠٢٠.

- Carney. Gerard (1998). Conflict of Interest. Berlin: Ti working paper.
- Deni . Elena. Heyneman. S.. Anderson. K. & Nuraliyeva. N. (2008) The Cost of Corruption in Higher Education. Comparative Education Review. 52(1). 1-26.
- Miller. S.. Roberts. P. & Spence. E. (2005) Corruption and Anti-Corruption: an applied philosophical approach. Upper Saddle River. NJ: Prentice Hall.
- Nye. J. (1967) Corruption and Political Development: a cost–benefit analysis. American Political Science Review. 61(2). 417-427. P 419.

- O'Malley .Brendan(2019). Call to fight the spread of corruption in HE globally . universities world news. 13 April 2019. https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190412095537415
- Treisman. D. (2000) The Causes of Corruption: a cross-national study. Journal of Public Economics. 76. 399-457. http://dx.doi.org/10.1016/S0047-2727(99)00092-4

الفصل السابع

الجامعات العربية: تدمير العقل وإنتاج الجهالة:
من الفساد إلى الإفساد ومن الجهل إلى التجهيل

«أعظم عدو للمعرفة ليس الجهل، بل وهم المعرفة»

(ستيفن هوكنغ) (١)

«ليس هناك أمضى من التعليم إذا ما سُخّر لتكثيف الجهالة في العقول عن طريق حشوها بالحقائق المطلقة المقدسة»

(هنري آدمز) (٢)

١ ـ مقدمة:

تناولنا في الفصل السابق مظاهر الفساد في الجامعات العربية، وقد فصّلنا في هذه القضية، وقمنا بتحليل عناصرها، بوصفها ظاهرة ستاتيكية ضاربة الجذور في الأوساط الأكاديمية العربية، وقمنا بتفكيك مختلف تمظهراتها، وبحثنا في مدى تفشيها بين أساتذة الجامعة. وأصبح لزاما علينا في هذا الفصل أنَّ ننتقل إلى تناول الجانب الدينامي في هذه الظَّاهرة الذي يتمثل في عملية إنتاج الجهل وإعادة إنتاجه، ويتطلّب هذا الأمر الكشف عن الآليات، والبحث في الفعاليات الأكاديمية والثقافية التي تؤدّي إلى إعادة إنتاج الفساد والجهل في الجامعات والمؤسّسات الأكاديمية.

قد يبدو صادما في الوسط الأكاديمي أنَّ نتحدث اليوم عن الجامعات العربية، بوصفها، مؤسسات منتجة للجهل والفساد في صفوف أكاديمييها وطلبتها. ويأتي

---

١ – ستيفن ويليام هوكينج (Stephen William Hawking) ولد في أكسفورد، إنجلترا (٨ يناير ١٩٤٢ – ١٤ مارس ٢٠١٨)، هو من أبرز علماء الفيزياء النظرية وعلم الكون في العصر الحديث.

٢ – هنري بروكس آدمز (Henry Brooks Adams) (ولد ١٦ فبراير ١٨٣٨ – توفي ٢٧ مارس ١٩١٨) كان مؤرخًا أمريكيًا وعضوًا في عائلة آدمز السياسية، وينحدر من رئيسين للولايات المتحدة. عُيِّن آدمز في منصب أستاذٍ لتاريخ العصور الوسطى في هارفارد، وهو المنصب الذي شغله إلى حين تقاعده المبكر عام ١٨٧٧.

هـذا الشـعور بالصدمـة نتيجـة طبيعـة للصـورة المثاليـة التي ترسـخت في أعـماق وعينا عـن الجامعـة بوصفهـا مملكـة العقل وحرم الضّمـير، وفي أنَّ وظيفتهـا تتمثَّل تحديدا في إنتـاج المعرفـة وبناء المنظومات الأخلاقية. ولم يعد يسـاورنا أدنى شـكّ بأنَّ الجامعات هـي المؤسسـات المعنيـة بإنتـاج الوعـي في أرقى صـوره والفكر في أسـمى تجلياته، وقد تنامـى أيضًـا في عقولنـا، أنهـا تشـكل رافعات الحضـارة والثقافـة. ويعود هـذا الاقتناع العميـق إلى تأثـير الذهنيـة السّـائدة في ثقافتنا، فالإنسـان العربي عـاش ويعيش متمازجا مـع المسلمات ومتماهيـاً مـع الأوهـام الثقافية، وهي نـوع من الأوهـام الانسـيابية التي فرضتهـا الثقافـة القائمـة، وغرسـتها في أعماقنا حتى تصلّبت بنيتنـا الذهنيّة على ضرب مـن اليقـين لا يخضـع للشـك والمسـاءلة. وعـلى هـذا النحـو، ترسّـخ فينـا أنَّ الجامعـة مملكـة النزاهـة الأخلاقيـة، ومنبت العلـم وبيت الحكمـة والمعرفة.

ولـشرح هـذا التمكّـن العميـق لمثـل هذه التصـورات الوهميـة فينا، يمكننـي إيراد حـوار خاطـف بينـي وبـين أحـد عمـداء كليـة التربيـة حـول الجامعـة، وهـو الحديث الـذي تطرقـت فيـه بعفوية إلى دور الجامعـة في إضفاء المشروعية عـلى التباين الطبقي في المجتمـع، وعندمـا سـمع السـيد العميـد قـولي في هـذا الأمـر أجابنـي باسـتغراب شـديد ودهشـة لا تقـل عنهـا قائـلا: مـاذا تقـول يـا رجـل؟ أيعقـل أنَّ تقـوم الجامعـة بتكريـس التمايـز الطبقـي في المجتمـع؟ وكان ذهـولي ربـما أشـدّ مـن ذهوله ودهشـتي أعظـم !! إذ كيـف لأسـتاذ جامعـي أنَّ يفوته هـذا الجدل الفكري عن الـدور الطبقي للتعليـم الـذي لم يتوقـف منـذ أكثـر مـن ثمانيـة عقـود ونيّـف مـن الزمـن؟ أيعقـل لأسـتاذ جامعـي بلـغ شـأنه مـا بلـغ مـن العلـم والمعرفـة، ووصـل إلى أعـلى درجـة قياديـة في كليـة التربيـة أنَّ يجهـل وجـود مئـات الكتـب وآلاف الدراسـات التـي سـطّرت عـن اللامسـاواة في التعليـم، وعن الـدور الطبقـي للجامعـة في المجتمع!!! وإذا كان هـو حـال العميـد، الـذي لم يقـرأ عـن هـذا الموضـوع ولم يتحسّـسـه، بحكـم عملـه الأكاديمـي الطويـل، فكيـف هـو حـال طلبتنـا ومريدينـا؟

والـشيء بالـشيء يذكـر، فعندمـا أقوم بإلقاء محـاضراتي عن الـدور الأيديولوجي والطبقـي للمدرسـة والجامعـة، أجـد مشـقّة في إقنـاع الطلبـة بوجـود هـذه الظاهرة،

لاسيَّما أنهم تشبّعوا بأوهام كثيرة عن التّعليم ودوره الإنساني، وفي مقدّمتها نظرتهم إلى الجامعة بوصفها إنجيل الفضيلة وحرم العقل والضّمير. وهذا التصور الواهم يماثل عشرات الألوف من الأفكار والمسلمات والمطلقات الخاطئة التي تشبعنا بها، فضربت وجودها الحي في عمق هويتنا الثقافية وجوهر كينونتنا الذهنية.

دعنا مبدئياً نقرّ ونعلن أنَّ الجامعة تتجلى على صورة قمر منير في الوجدان العام للأكاديميين والطلبة وأفراد المجتمع، ودعنا نعترف معا بأنها مملكة الأخلاق وبيت الضمير وموطن العقل والحكمة، وهذا هو الجانب المنير الذي لا يمكن لنا أنَّ نرفضه كليا، فالجامعات كانت تاريخياً، وما تزال، مرابض تنويرية تبرهن على دورها العلمي في الاكتشاف والبحث وتوليد المعرفة العلمية، وهي كما قيل عنها قاطرات الحضارة والتاريخ، ففيها ومنها خرج أفذاذ العلماء والمفكرين يصولون بعلمهم ويجولون، ويبدعون ويقدمون للبشرية أعظم إنجازاتها التاريخية. ومع أنَّ جامعاتنا العربية التي أصبحت تُعَدُّ بالمئات، لم تقدّم أي إنجاز تاريخي أو علمي منذ تأسيسها، ولم تبدع على نحو فارق في مجال العلم والثقافة والتنظير، ومن المعروف أنها جامعات ولدت عقيمة علمياً وإبداعياً، وهي كما يصفها كثير من الباحثين مجرد مدارس كبيرة تنتج موظفين ومهنيين. ومع ذلك دعنا ننظر إلى الأمر ونفترض بأنها جامعات تليدة عريقة عتيدة. ودعنا ننظر إليها بوصفها قمرا مضيئا منيرا، ولكن هذا التصور المستنير للجامعات لا يمنعنا من القول: بأنَّ للقمر وجهين دائما، أحدهما منير، والآخر مظلم. أو لنقل من حيث المبدأ إنه وجه خفيّ لا نراه، وحتى هذا الجانب المضيء قد يخفت أحيانا ويختفي في غمرة السحاب والغبار. وكذلك هو الوجه المظلم لا يظهر لنا لأنه يختفي في ظلام الكون وحلكته. ومع صعوبة البحث في هذا الجانب الخفيّ المظلم للقمر فإنَّ العلماء الذين يستخدمون عقولهم وتلسكوباتهم ومجاهرهم وخرائطهم ومراصدهم الفلكية ومعادلاتهم الرياضية. يستطيعون النظر في هذا الجانب الخفيّ المظلم والبحث في متاهاته والكشف عن أسراره وخفاياه.

وبناء على هذا التصوّر التمثيلي للتشبيه بين الجامعة والقمر، يمكننا القول أيضًا بأنَّ الكشف عن ملامح هذا الجانب الخفيّ المظلم في القمر الأكاديمي، أي في الجامعة، سيكون من شأن الباحثين والدّارسين والمفكرين في ميدان التربية والمجتمع، وهو شأن اختصّ به علماء الاجتماع التربوي الذين استخدموا أدواتهم المنهجية المتقدّمة في الكشف عن الجوانب الخفية للتعليم العامّ، والتعليم الجامعي على نحو خاصّ.

وما نريده من هذه السردية التصويرية هو القول: بأنَّ الجامعات في وجهها المشرق يجب أنَّ تكون منيرة كالقمر في أبلغ مقامات صفائه ونقائه، ولكنّ هذا الضياء قد يغيب في دياجير الليالي المظلمة، حين تصدّ الرياح والغيوم ضوء القمر. ومما لا شكّ فيه أنَّ عواصف عاتية من الغبار والفوضى والدمار تصد أقمارنا عن الضياء في الليالي الظلماء. وعندما نترجم هذه الصيغة الأدبية إلى صيغتها السوسيولوجية، يمكننا أنَّ نقول بأنَّ الفساد والتسلط والاستبداد الذي تعانيه جامعاتنا العربية قد بدّد ضياءها التنويري، وعطل جمالها الثقافي فاسودّت وأظلمت بالفساد الذي دمّر أنوارها فأصابها في مقتل، وأدّى إلى تدمير كل ما هو جميل ونبيل في مرابعها، وكلّ ما هو مضيء في مدارجها ومتوهج على منابرها.

ولنتحدث الآن بلغة سوسيولوجية أكثر وضوحا ودقّة، لنقول بأنَّ الجامعات العربية الحديثة ربّما لم تكن يوما مضيئة في تاريخها المعرفيّ، فهي على حداثة عهدها قد أصيبت بداء التسلّط وأدواء الفساد، ويبدو أنه قد قُدّر لها أنَّ تكون مطيّة من مطايا السلطة في ممارسة القهر والاستبداد، وذلك بدلا من أنَّ تكون وطنا للحريات، وأن تقوم بإيقاظ العقل على ومضات النور والتنوير. لقد عاشت جامعاتنا - كما ذكرنا في فصول سابقة - ومضة الحرية وبرهنت على وجودها الحضاري والتنوير في غفلة من الزمن امتدت من بداية الاستقلال، حتى السّقوط في مستنقع الاستبداد العسكري. **والمذهل في تاريخ جامعاتنا أنه كانت في عهد الاستعمار الغربي أكثر وميضا وأمضى عزيمة وأقوى شكيمة، وأصدق عزما، على تنمية مجتمعاتها والنهوض بالعقل والتنوير في جنباتها**، من جامعاتنا

اليوم في ظل الحكومات الوطنية. وهذه الوضعية الكئيبة تأتي نتيجة طبيعة لكارثة الاختطاف السياسي الأمني والعسكري الذي كان وقعه شديدا، فأدى إلى عملية تدمير سياسية مستمرة وممنهجة لهذه الجامعات منذ صعود الحكومات الوطنية حتى يومنا هذا. وقد مهّد هذا الاستيلاء العسكري لنمو الفساد وتنمية الإفساد الذي ما انفك يتعاظم ويتكاثف، حتى أصبح وكأنه جلمود صخر، حطه السيل من علِ. وعلى هذه المنهجية تمّ تحويل جامعاتنا وفق فعاليات سياسية هدامة مستمرة ومنظمة إلى مستنقعات كبيرة تنمو فيها كل أشكال الجهل، وتُنمّى فيها كلّ أشكال الفساد والتجهيل والإفساد.

وقبل أنَّ نبحر في تناول قضية الإفساد والتجهيل، يجب علينا أنَّ نأخذ بعين الاعتبار أنّ المؤسسات التعليمية ولاسيَّما الجامعية منها لم تكن يوما خارج نطاق التأثير السياسي، فتاريخ الجامعة يعلّمنا بأنَّ المؤسسات الجامعية كانت دائما في متناول السياسات الحاكمة لبلدانها، وأنّ جانباً كبيرا من فعاليات الجامعات، حتى العريقة منها، كان يرتهن للوظيفة الأيديولوجية للدولة والسياسية. وما كان أبدا للجامعات الألمانية الجبارة مثلا في مستوى إنتاج المعرفة والعلم أنَّ تنفك عن أدائها الأيديولوجي في العهد النازي وما سبقه. وهي تؤدي، حتى اليوم، وظائف أيديولوجية تتعلق بألمانيا كدولة ليبرالية حرة تعمل في مجال التنافس الحضاري. ومما لا شك فيه أنَّ لجميع الجامعات في العالم المتقدم توجّها سياسياً وذلك ضمن مشاريع وطنية حضارية هدفها التحضير للقيام بطفرات حضارية تعلي من شأن أممها ودولها. وهنا، ومن جديد، نقول بأنَّ هذه الجامعات تتوافق تاريخيّا مع الروح الحضارية المنبعثة المتفجرة لشعوبها وسياساتها وساستها. وربما لا ننكر أنّ كلّ حزب سياسي يصل إلى السلطة في هذه البلدان يسعى بكل ما أوتي من قوة إلى تسجيل الانتصارات العلمية للدولة التي يقودها. وهذا الأمر ينعكس بالضرورة على الجامعات التي ينظر إلها هناك فعلا بأنه رافعات حضارية، ويجري العمل على تعزيز مسارات هذه الجامعات كمؤسسات للبحث والتطوير وإنتاج المفكرين والعباقرة.

٢ ـ الاستبداد السياسي مصدر الجهالة والتجهيل:

ما أحسب عبد الرحمن الكواكبي إلا صادقا فيما ذكره في كتابه (طبائع الاستبداد) من أنّ «الاستبداد في أصل تخلف الشرق» وما أحسب قوله إلا قولا حكيما. فالجامعات العربية كانت ضحية على مذابح الاستبداد السياسي العربي. وقد أوضحنا مرارا أنه منذ سقوط هذه الجامعات تحت السيطرة السياسية والعسكرية للأنظمة العربية بدأ انحدارها إلى الدّرك الأسفل من الانحطاط العلميّ والثقافيّ والفكريّ.

وأمام هذا الوضع الغريب يتزاحم في مخيّلة الباحث حشد من الأسئلة المشروعة، منها: لماذا يحدث هذا الانحدار والانحطاط؟ ألا يمكن للسياسة أنَّ تجري خارج الجامعة وبعيدا عن أسوارها؟ ألا يمكن للسياسة أنَّ تدع الجامعة في حرمها بوصفها معقلا للعلم والضمير؟

وإذا نظرنا إلى العلاقة بين الجامعات العريقة عالمياً وأنظمتها السياسية، رأينا أنَّ هذه الجامعات ترتبط حيوياً وجوهرياً بالمشاريع الحضارية التي تطرحها السياسات الديمقراطية في هذه البلدان، وقد شملت هذه المشاريع الحضارية الوطنية الجامعات والمؤسسات التعليمية التي ينظر إليها بوصفها مؤسّسات فاعلة في إنتاج الحضارة والتقدم. ويمكن القول بلا مجانبة للصواب إنَّ الجامعات الغربية تشهد ازدهارها في ظل هذه المشاريع التي تعزّز المسارات العلمية والديمقراطية في هذه الجامعات بوصفها منابر للحرية وقلاعا للمعرفة. وقد عمل الساسة الألمان وغيرُهم في البلدان المتقدمة خلال تاريخهم الحضاري على تعزيز جامعاتهم وتقويتها وشدّ أزرها وتعظيم مفكّريها حتّى أصبحت قلاعا حضارية عصية على الغزاة الطامعين. ألم يخاطب رئيس الوزراء البريطاني تشرشل شعبه في بداية الحرب العالمية الثانية قائلا: « إنَّ أهم المؤسسات التي يستعصي على بريطانيا شن الحرب ضدها في ألمانيا ليست القواعد والثكنات العسكرية، إنما الجامعات الألمانية»؟ ألم يعلن الفيلسوف

الفرنسي أرنست رينان (Ernest Renan) عندما هزمت فرنسا في عام ١٨٧٠ أمام ألمانيا: «أنَّ الجامعات الألمانية هي التي انتصرت»؟ (الزين، ١٩٧٧، ٤٥).

ألا نلاحظ معاً أنَّ السياسيين في البلدان المتقدمة، أكانوا طغاة أم ديمقراطيين، عملوا على بناء وتعزيز الدور الحضاري لجامعاتهم، وأدركوا أنَّ هذه الجامعات هي عنوان حضارتهم، فحافظوا على نقائها وصفائها العلميّ ونضارتها الفكرية، كي تكون القلاع الجبارة لانطلاق حضارتهم وقوتهم. لقد حرّض طغاتهم أمثال هتلر وستالين، وغيرُهما كثير، على تعظيم شأن هذه الجامعات، فمنحوها كلّ ما تحتاج إليه من الدعم والتأييد، ووفّروا لها فرص الحريات الأكاديمية، ليجعلوا منها منصّاتٍ حضارية في عالم لا يعرف إلا الانتصار والفوز في ميدان التقدّم العلمي والتحضّر. وباختصار، لم يُضِر الجامعات العريقة الغربية وجودُ الطغاة في مجتمعاتها، فالطاغية في الغرب لا يهدم المشروع الحضاري لأمته ووطنه مهما بلغ من توحّش وطغيان، وقد شكّل إيمان الطغاة بالمشاريع الحضارية لأممهم صمّامَ أمان كي تكون جامعاتهم في مأمن من شرورهم، فحافظت هذه الجامعات على حرياتها ودورها الريادي في مجال التقدم العلميّ.

وبالمقارنة، فإنَّ نظرة خاطفة إلى الطغاة في العالم العربي ستبدي لك البون الشّاسع بين طغاتنا وطغاتهم، فالطغاة العرب لم يكونوا قط على وفاق مع العلم والعلماء أو مع الجامعات والمؤسسات العلمية، إذ رأوا فيهم على الدّوام خطراً داهماً يبدّد أحلامهم في السيطرة والنفوذ والهيمنة في مجتمعاتهم. ولذا ترتب عليهم استهداف مصادر الإنتاج الحرّ للمعرفة وللثقافة وللنقد. وضربوها بيد من حديد، فعملوا على قمعها وتدميرها وتدجينها لصالح ذواتهم الغارقة في النرجسية السياسية القائمة على الاستبداد والاستعباد. وقد شرحنا في فصول سابقة الكيفية التي تمّ بها الانقضاض على الجامعات وتحويلها إلى مؤسّسات أمنية لترسيخ مشروعية وجودهم بالفساد والإفساد.

وفي هذا يقول الكواكبي في كتابه (طبائع الاستبداد): «فالمستبد يود أنَّ تكون رعيته كالغنم ذلا» وكالكلاب طاعةً وتذللا»؟ وعلى هذا المبدأ عمل المستبد العربي على تحويل الجامعات إلى حظائر لترويض الأجيال على الطاعة المطلقة والإذعان

المهين. ولم تدخل الجامعات العربية قط ضمن أي مشروع حضاري عربي، لأنّ المشروع الحضاري الوحيد للمستبد هو أنَّ يحافظ على عرش التسلّط والاستبداد. ويعرف الجميع أنّ كل ما يدور في ذهن المستبدّ هو البقاء في السلطة وإحاطة مقامه بهالة من القوة وحصون من الحراس والجند خوفا على سلطانه وطغيانه. وباختصار، عمل أهل الاستبداد السياسي على تحويل الجامعات إلى مداجن للترويض السياسي، وعملوا وفقا لذلك على تفريغ الجامعة من كل ما يلمع فيها ويضيء، فأطفؤوا شمعتها المنيرة واستلبوا قدرتها على التنوير، وأفلتوا عليها كل وحوش الاستبداد والفساد لتدميرها وتدمير بلدانهم في آن واحد. وفي ظل القبضة السياسية الهاصرة، انفتحت الجامعات العربية على الفساد والإفساد، وأصبح كلُّ ما يجري فيها من تلقين وتغييب للحريات واستبداد وفساد في كل شيء مرتعا للجهل والجهالة، وضمن هذه الدورة التدميرية فقدت الجامعة كلّ معانيها ودلالاتها، بوصفها مؤسسة علمية أخلاقية إنسانية، أي: مؤسّسة للحضارة والتقدم. وضمن هذا الصورة القاتمة أصبحت الجامعة منتجة للجهل، ومعنية بإنتاج الجهالة. وهي الوظيفة الأساسية التي يمكن أنَّ تقوم بها في ظل الاستبداد خدمة لأغراضه وتوجهاته.

وتأخذ صورة الأداء السياسي التجهيلي ضدّ الجامعات العربية أبعادها بوضوح، في وصف سلطان الحويطي، لهذه الظاهرة، مؤكّدا أنّ هناك عملية تجهيل منظمة ومستمرة وفاعلة، تمارسها السلطات السياسية في الأوساط الأكاديمية بقوله: «ليس هناك جهل، بل تجهيلٌ متعمد ومقصود، وهذ التجهيل يخدم الأنظمة المستبدة وأسيادها. وقد مورست سياسة التجهيل على الأمة منذ زمن بعيد (...) ومن أراد أنَّ يستزيد فليطلع على نظم التعليم في العالم العربي وما وصلت إليه الحال» (الحويطي، ٢٠٢١).

٢ ـ عسكرة الجامعة وتحويلها إلى مؤسسات تجهيلية:

من البداهة بمكان القول: بأنَّ وظيفة المؤسسات الجامعية في المجتمعات الاستبدادية تختلف عنها جوهرياً في المجتمعات الديمقراطية. وكما لاحظنا

فإنَّ الجامعات الغربية توظف جوهرياً في دفع عملية التنمية وترسيخ القيمة الحضارية لهذه البلدان، مع أنّه لا يمكن لنا أبدا أنَّ ننكر دورها الطبقي الواضح في المجتمعات الغربية، كما أننا لا ننكر أنَّ ثمة تراجعا كبير يحدث في الوظيفة الثقافية والإنسانية لهذه الجامعات، وأن هذه الجامعات تدور في فلك الليبرالية الجديدة التي تجعل من القيم الربحية والمادية هي القيمة العليا في المجتمع والحياة والثقافة. ومنذ البداية، علينا أنَّ نأخذ بعين الاعتبار أنَّ الجامعات الغربية على الرغم من الدور العلمي الخلاق الذي ما زالت تحافظ عليه، فإنها تعاني ضغوطا أيديولوجية ليبرالية، تعمل على تفريغ هذه الجامعات من مضمونها الإنساني والثقافي، وتحويلها إلى مؤسسات أيديولوجية، تدور في فلك الرأسمالية الجديدة بنزعتها الليبرالية السمجة. والسّؤال الآن: ما حال الجامعات العربية؟ وأين دورها الثقافي والإنساني في الحياة الاجتماعية العربية؟

لقد أفضنا سابقا في الحديث عن الفعل التدميريّ الذي مارسته المؤسسات العسكرية في العالم العربي، ضد التعليم والعلم والمعرفة والثقافة. وقد تجذّر في طبيعة الأنظمة العسكرية النزعة إلى تدمير كل المظاهر الثقافية والفكرية والعلمية في المجتمع، وكلّ المؤسسات الفكرية المنتجة للثقافة والفكر الحرّ؛ لأنها تشكّل خطراً على هذه الأنظمة الاستبدادية، بوصفها منتجة للثقافة والوعي والفكر الإنسانيّ. ويمكن القول أيضاً: إنَّ العسكر يشكلون طبقة متشبعة بقيم العنف والاستبداد، وهم، بطبعهم، ميالون إلى القسر والإكراه والعنف، وهم، فوق ذلك كلّه، أكثر الناس بعدا عن الثقافة والفكر، وأبعد من ذلك، فإنَّ الطبقة العسكرية من أكثر الطبقات التي تستوحي قيم الجهل المركّب والجهالة المقدسة. والمؤسّسات العسكرية بصورة عامة مؤسسات قائمة على الجهل المخيف المركّب والمقنع والمقدّس. ومثل هذا الجهل، الذي يتكشّف في طباع العسكر وثقافتهم، يميل بطبيعته إلى معاداة العلم والثقافة والفكر والتنوير. فالطبقة العسكرية المأخوذة بمرارة الشعور بالنقص، وعقده الاستلاب الثقافي، غالباً ما تكون مأخوذة بالنزعة إلى تدمير كلّ ما هو ثقافي وحيّ وإنساني، لا بل كل ما هو جميل

وخلاّق ونبيل. ومن هنا تنبع هذه العداوة المدمرة للعسكر ضد أهل العلم والتنوير. وقد شكلت هذه العداوة أحد المصادر الأساسية لنزعة التخريب والتدمير في المؤسسات العلمية وفي الجامعات. ومن منطلق هذا الخوف من الثقافة، مُضافا إليه النزعة العدوانية ضد الثقافة، عمل العسكريون العرب وما زالوا على تحويل الجامعات ومؤسسات العلم إلى ثكنات عسكرية رهيبة تقوم بمهمة محاربة الفكر ونشر الجهل والجهالة في داخلها وفي خارجها كما في مختلف مناحي المجتمع والحياة، وهنا تكمن الكارثة الكبرى للعلم والمعرفة في المجتمعات المحكومة بالبسطار العسكري.

وتجدر الإشارة، في هذا السياق أيضاً، إلى أمر في غاية الأهمية، وهو أنّ البنية السيكولوجية والثقافية للطبقة العسكرية في البلدان المتخلفة تختلف كثيرًا عن مثيلتها في البلدان المتقدمة، فالمجتمعات المتقدمة مجتمعات ديمقراطية، وقد أنتجت تاريخياً طبقات عسكرية تحترم القيم الديمقراطية لبلدانها إلى حدّ كبير، لأنَّ هذه المجتمعات استطاعت، بحمولتها الثقافية، أنَّ ترسّخ عند العسكر القيم الوطنية الديمقراطية، لذا يندر أنَّ نشاهد حكومات عسكرية أو انقلابات، فالعسكر في هذه البلدان يعيشون ضمن مهامهم الوطنية التي تتمثَّل في المحافظة على أمن بلدانهم داخلياً وخارجياً ضمن متطلّبات التوجهات السياسيّة القائمة، ولا غرابة أنَّ نجد وزيرات دفاع كثيرات في هذه الأنظمة، وهذا دليل على وجود الفروق الجوهرية السيكولوجية والثقافية بين الطبقة العسكرية في بلداننا التي تميل إلى الاستبداد وبين الطبقة العسكرية في البلدان المتقدمة التي تقف خارج على مسافة كبيرة من العمل السياسي. ويضاف الى ذلك، أنَّ القيادات العسكرية التي حكمت البلدان المتقدمة -ضمن حالات استثنائية- استطاعت أنَّ تعبر أفضل تعبير عن طموحات بلدانها وتطلعاتها الحضارية. وقد ارتبط هؤلاء العسكريّون بمشاريع وطنية، وأيديولوجيات سياسية وطنية، معنية بتحقيق أحلام أممهم وطموحاتهم. ونذكر على سبيل المثال، لا الحصر، الرئيس الفرنسي شارك ديغول الذي عبر عن طموحات أمته خير تعبير، والزعيم النازي هتلر

الـذي أراد لألمانيـا أنَّ تكـون مركـز السـيادة في العـالم، وسـتالين الـذي حقـق أعلى درجـة مـن التقـدّم الصناعـي في بلده، والسـير تشرشـل رئيـس وزراء بريطانيا الذي قـاد بـلاده إلى الانتصـار في الحـرب والسّـلم معـا وهـو مـن أرومـة عسـكرية.

وهنـا يجـوز لنـا أنَّ نقـول، بغير قليل مـن اليقين، بأنَّ سـمة التخلـف تضرب بقوة في عـروق الطبقـة العسـكرية العربيـة التي اكتفـت بمشروع واحـد، وبرنامج واحد، واسـتراتيجية واحـدة، تتمثَّل في خطـف السـلطة والاسـتمرار في الحكـم عـبر كل وسـائل القـوة والتدمير الممكنة أمنياً وعسـكرياً ونفسـياً وأيديولوجيـا. ونريد القول في هـذا السـياق: إنّ السـلطات العسـكرية لم تـأت إلى الحكـم بـأيّ نـوع من المشـاريع الاقتصاديـة والسياسـية والتنمويـة، إذ لديهـا دائما مشروع واحد يتمثل في الاسـتيلاء على السـلطة، والبقـاء في الحكـم. وبنـاءً عـلى ذلـك يمكـن القـول إنَّ العسـكر الذين حكمـوا البلـدان العربيـة في كلّ أرجـاء العـالم العـربي لم يكـن في جعبتهـم إلاّ هـذا المشروع الوحيـد الـذي يتمثـل في خطـف السّـلطة والاسـتمرار في الحكـم وتحويلـه إلى حكـم وراثـي، كـما شـاهدنا فصـول ذلـك في مـصر أيـام مبـارك وفي سـوريا، وفي العـراق أثنـاء صـدام، وربـما في اليمـن وغيرها مـن البلـدان العربية.

وغنيّ عن البيان، أنَّ الجامعات لم تستطع مواجهة هذه الهجمة الشرسـة للجهل العسـكري، وسرعـان مـا وقعـت بـين براثـن العسـكر، ومـن ثـم تحولـت، في ظـل الحكومـات العسـكرية العربيـة وبالقـوة العسـكرية الضاربـة، إلى ثكنات عسـكرية، وإلى منصـات لحمايـة النظـام والدفـاع عـن مشروعـه، في الحفاظ على وجـود الأنظمة العسـكرية الديكتاتوريـة في السـلطة وتكريـس أيديولوجياتها الاسـتبدادية.

وكما هو معروف سوسـيولوجياً، عندما تتمّ السـيطرة العسـكرية على الجامعات، يتـمّ حرمانهـا مـن حرياتهـا الأكاديمية، وتفقد اسـتقلالها، وتُنتزع روحهـا الأكاديمية المتمثّلـة في إنتـاج المعرفـة، وتشـييد الفكـر، وتأصيـل الثقافـة ونـشر العلـم. وهكـذا، وفي ظـل هـذا النط العسـكري من الاسـتبداد، تتحـول الجامعات إلى قبـور حيّة وإلى مؤسسـات بيروقراطيـة جامـدة، وتتبـدّد فيهـا كلّ القيم الثقافيـة والفكريـة. وبعبارة

أخرى، مع الاختطاف العسكري لهذه الجامعات تَجمُد دماؤها، وتفقد أوكسجين الحياة، وتتحوّل إلى حالة مستنقعية آسنة، لا حياة فيها، ولا معنى ولا جدوى. عداك عن أنَّ المستنقعات تستنبت في ذاتها، وبصورة طبيعية كلّ شرور الأرض وسموم الهوام وطفيليات الوجود.

وتحت السيطرة الفعلية للمشروع العسكري الخطير المدمّر، تحولت جامعاتنا إلى مؤسّسات لتوليد الجهل، وإنتاج الجهالة في المجتمع، وكلّ المؤشرات الأكاديمية تؤكد بشكل صارخ على أنَّ هذه المؤسسات قد تحولت بقوة الاستبداد العسكري إلى أداة لتدمير العلم أولا، وترسيخ الجهالة ثانيا، وترويض البشر على الطاعة والخضوع للنظام السياسيّ ثالثا وأخيرا. وضمن هذا التوجه السياسيّ العسكريّ، تحوّلت الجامعات إلى ركام من الجهل وإلى حطام من الجهالة. وبعبارة أخرى، تحوّلت الجامعات إلى زرافات وقطعان تسبّح بحب الحاكم وحمده، وبالولاء للسلطان ولمجده. وفي هذا يقول نضال منصور: إنَّ «أكبر جريمة ارتكبتها أنظمة الاستبداد في العالم العربي هي التخريب المُنهج والمُتعمد للتعليم، فأصبح لدينا الملايين ممن يحملون الشهادات العليا لكنهم في واقع الحال يعانون الأمية، ولا يستطيعون أنَّ يدفعوا مجتمعاتهم للنهوض واللحاق بالأمم» (منصور، ٢٠٢٠).

٤ ـ من الجهل إلى الجهل المركّب:

قبل أنَّ نمضي بعيدا في تناول مسألة تحول الجامعة إلى مؤسسة منتجة للجهل والجهالة، دعونا نلق نظرة حول مفهوم الجهل وتجلياته. وقد رأينا أنَّ مفهوم الجهل يقابل مفهوم الأمية، وهو المفهوم الذي تناولناه بإسهاب في الفصول السابقة. ولا غرو في أنَّ الجهل شكل تاريخياً موضوعاً سيكولوجياً وسوسيولوجياً مهاجدًا في تاريخ العلم والمعرفة الإنسانية، وما زال يلقي بثقله في ميدان العلوم الإنسانية. ومن نافلة القول إنَّ الباحثين أفاضوا في تناوله وتحليله وتعريفه وتقصّي جوانبه المختلفة. ولا مندوحة لنا من التطرق إلى أبعاد هذا المفهوم وتجلياته في أقلام المفكرين والباحثين.

وقد جاء في اللغة أنَّ «الجَهْل نقيض العِلْم، والفعلُ منه جَهِلَ فلانٌ، والمصدرُ جَهْلٌ وجَهَالَةٌ». وقد أفاض علينا حكيم الصين كونفوشيوس بتعريفه البليغ للجهل، بقوله المأثور: «الجهل ليل العقل، وهو أدهم حالك لا قمر فيه ولا نجوم». فالجهل لا يكون إلا نقيضا للعلم والمعرفة، في أبسط تجلياتها وتعيناتها. والجهل أيضًا في أبسط تعريفاته: عدم المعرفة بالشيء، وهو عدم حضور صورة الشيء في الذهن كما عرفه إخوان الصفا. ويمكن التمييز بين عدة أشكال من الجهل أبرزها ثلاثة أنواع: يتمثل الأول في «الجهل البسيط، أي انعدام المعرفة بالشيء وهو أبسط أنواع الجهل؛ ويأخذ النوع الثاني **صورة الجهل الكامل الذي يتجلى في جهل الأشياء وإنكارها في الوقت نفسه؛** أمّا الثالث فيأخذ صورة الجهل المركّب، وهو جهل بالأشياء وجهل بجهلها، وكأنّ الجهل المركّب يشمل كلّ أنواع الجهل وتجلياته (المكني، ٢٠١١). ونجد تفصيلا ذكياً لمفهوم الجهل المركّب في مقالة عبد الله بن محمد السعوي بعنوان (الجهل المقَنّع: رؤية من الداخل)، إذ يقول: يتكون الجهل المركّب «من جهلين: الجهل بالوقائع والأشياء ثم الجهل بهذا الجهل» (السعوي، ٢٠٠٤). ويستطرد السعوي فيقول: «الوعي لدى الجاهل المركّب مغيب، فهو لا يعي بذاته فضلاً عن غيره» (السعوي، ٢٠٠٤). ومن أجل مزيد من الإيضاح نقول: بأنّ الجهل المركّب نوعان: أحدهما موضوعي يتمثل في جهل الأشياء، والثاني ذاتيّ؛ أي جهل الإنسان بجهله لهذه الأشياء.

ويُعدّ تعريف إخوان الصفا وخلان الوفا، للجهل، من أكثر التعريفات بلاغة وبساطة وجمالا، وقد اعتمدوا تعريفا له يقوم على محك التّقابل بينه وبين العلم فقالوا: «العلم إنما هو صورة المعلوم في نفس العالم، وضده الجهل فهو عدم تلك الصورة من النفس» (الصفا، ٢٠١١، ٢٦٣).

ويتجلى تعريف الخَلِيلِ بْنِ أَحْمَدَ الْفَرَاهِيدِيِّ[1] للجهل بقدرته العبقرية على التمييز بين مراتب العلم والجهل، وقد نصّ تعريفه العبقري على أن: «الرِّجَالُ

---

١ - الخَلِيل بن أحمد الفراهيدي البصري (١٠٠ هـ-١٧٠ هـ - ٧١٨م ٧٨٦م)؛ واسمه الكامل الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي الأزدي اليحمدي وكنيته أبو عبد الرحمن، شاعر ونحوي عربي بصري، يُعد علمًا بارزًا وإمامًا من أئمة اللغة والأدب العربيين، وهو واضع علم العروض، وقد درس الموسيقا والإيقاع في الشعر العربي ليتمكّن من ضبط أوزانه

أَرْبَعَةٌ: رَجُلٌ يَدْرِي، وَيَدْرِي أَنَّهُ يَدْرِي -فَذَاكَ عَالِمٌ؛ فَاتَّبِعُوهُ!- وَرَجُلٌ يَدْرِي وَلَا يَدْرِي أَنَّهُ يَدْرِي -فَذَاكَ غَافِلٌ؛ فَنَبِّهُوهُ!- وَرَجُلٌ لَا يَدْرِي وَيَدْرِي أَنَّهُ لَا يَدْرِي -فَذَاكَ جَاهِلٌ؛ فَعَلِّمُوهُ!- وَرَجُلٌ لَا يَدْرِي وَلَا يَدْرِي أَنَّهُ لَا يَدْرِي، فذلك أحمق فاحذروه»(صقر، ٢٠١٥). وتكمن عبقرية الفراهيدي، في أنه استطاع، بتعريفه البسيط أنَّ يميّز بين كلّ أصناف الجهل ودرجاته وتكويناته بطريقة عبقرية متفردة. ومن ينظر إلى تعريف الفراهيدي سيجد أنه ينطوي على التعريفات المتقدمة التي فصّلت بين الجهل البسيط والمركب والمعقد.

ويتضح مفهوم الجهل المركّب في الشطر الأخير من تعريف الفراهيدي القائل: «رَجُلٌ لَا يَدْرِي وَلَا يَدْرِي أَنَّهُ لَا يَدْرِي، فذلك أحمق فَاحْذَرُوهُ» ويدل هذا التعريف على أنَّ الجهل المركّب هو الجهل الكامل الذي يتضمن الجهل البسيط القائم في نفس صاحبه، ثم جهل الجاهل بجهله، وعلى هذا النحو، يكون الجهل المركّب جهلا معقدا مكونا من جهل صاحبه الطبيعي بما حوله، ومن ثم جهله بجهله واقتناعه به. ونضيف إلى ذلك الجهل المقدّس، وهو الجهل الأعنف والأخطر، ويتمثل هذا الجهل باللحظة التي يضفي فيها الجاهل على جهله طابع القداسة، فتصبح جهالاته مطلقات مقدسة، لا تقبل النقد أو الملامسة والنقض، فيصبح عبدا لجهله، ويتحول جهله إلى صنم أو وثن للعبادة، وهنا تكمن الخطورة الكبرى.

ويصف الروائي المصري يوسف السباعي[1] هذا النوع من الجهل بقوله: «أما الجهل المركّب، فمُصابه ثقيل، فهو جهْل أولئك الذين لا يظنُّون بنفوسهم جهلاً، أولئك القادرون المسيطرون المترفِّعون المتكبِّرون، الذين يَكسُون أنفسهم طلاء زائفًا من الفَهْم والذكاء، ويُبهرون غيرهم بمظهرهم الكاذب الخادع، فيتولون أمر سواهم، ويتحكَّمون في مصاير غيرهم، والجهلُ في باطنهم متأصِّل ومُتحكِّم»(قربان، ٢٠١٣).

١ - يوسف محمد عبد الوهاب السباعي (١٧ يونيو ١٩١٧ - ١٨ فبراير ١٩٧٨): أديب وروائي - وزير الثقافة في عهد السادات.

وقد أجاد العرب شعرا في الفصل بين أنواع الجهل بسيطه ومركبه، وقد أبدع شرف الدين العمريطي المصري الشافعي (توفي بعد سنة ٩٨٩ هجرية) في توصيف الجهل وتقاسيمه في أرجوزته الشعرية المشهورة إذ قال:

والجهلُ قُلْ تَصَوُّرُ الشَّيءِ علَى......... خِلاَفِ وَصْفِهِ الَّذِي بِهِ عَلاَ

وقِيل حَدُّ الجَهْلِ فَقْدُ العِلمِ............. بَسيطًا أوْ مُرَكَّبًا قَدْ سُمِّي

بسيطُه في كلِّ ما تحتَ الثَّرَى............ تركيبُه في كلِّ ما تُصُوِّرَا

وقد أفاض شعراء العربية في وصف هذا الجهل المركّب وصفا دقيقا جميلا ومنه قول أحد الشعراء:

لما جهلتَ جهلتَ أنك جاهلٌ جَهْلًا......... وجهل الجهلِ داءٌ مُعْضِلُ

ووصف المتنبي هذا الجهل وصفا بيّنا بليغا بقوله:

وَمِنْ جَاهِلٍ بِي وَهْوَ يَجْهَلُ جَهْلَهُ......... وَيَجْهَلُ عِلْمِي أَنَّهُ بِي جَاهِلُ

وَيَجْهَلُ أَنِّي مَالِكَ الْأَرْضِ مُعْسِرٌ....... وَأَنِّي عَلَى ظَهْرِ السِّمَاكَيْنِ رَاجِلُ

ومنه قوله أيضًا في هذا النوع من الجهل:

جَهِلْتَ وَلَمْ تَعْلَمْ بِأَنَّكَ جَاهِلٌ...... فَمَنْ لِي بأنَّ تَدْرِي بِأَنَّكَ لَا تَدْرِي

وقد أجاد الشاعر جهاد أبو جحا في وصف الجهل المركّب مشيرا إلى خطره الكبير في تدمير المجتمع والحياة إذ يقول:

جهول جهله جهل مُركَّبْ........ بدعوى العلم دُوْرَ الناس خَرَّبْ

وكم من جاهل في الدين يفتي............ بآلاف المصائب قد تسبب

وبناء على هذه الرؤية يمكننا القول بأنَّ الجهل البسيط أو العادي هو حالة طبيعية في الناس وعلاقتهم بالأشياء، ومثل هذا الجهل قد يزول بزوال أسبابه التي تتمثّل في الجهد في معرفته والعلم به عن طريق التعلم والتعليم، أما الجهل المركّب فهو جهل خطير لأنّه جهل بُني على جهل وأُسّس على جهالة. وقد

يكون في هذا القول المأثور توضيح أكبر: «العلم يجعلك تعلم أنك لا تعلم، والجهل يجعلك تجهل أنك جاهل »، وجاء في الذّكر الحكيم: «ومَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلا قَلِيلا» (الإسراء ٨٥). وقد سبق لسقراط أنَّ قال يوما: «إنني أعرف شيئا واحدا وهو أنني لا أعرف شيئا». فالجهل حالة طبيعية حتى في العارفين من العلماء عندما يتعدى الأمر موضوع علمهم. وقد جاء في الحكمة: «العلم يجعلك تعلم أنك لا تعلم، والجهل يجعلك تجهل أنك جاهل». وقد تندّر الأدباء العرب بمسألة التمييز بين الجهلين: البسيط والمركب، ومن أطرف ما صيغ على صورة أرجوزة تقارن بين الحمار وصاحبه الجاهل الحكيم توما وجاء في السرد الحكائي، أنَّ حكيما كان يعيش في باب توما –أحد أحياء دمشق التاريخية – وقد أنجب هذا الحكيم ابنا غبياً سماه «توما» وبعد وفاة الحكيم الأب، لم يستطع توما الابن أنَّ يتبحّر في علم أبيه، ومع ذلك سار على نهج أبيه، فادّعى الحكمة والفلسفة، من غير تفقّه فيهما، وقد وَقَع التَّصحيف في بَعض الكتُب التي عِندَه، فكان يَقْرَأ (الحيَّةُ السَّوداء شِفاءٌ مِن كُلِّ داءٍ) تَصَحَّفَتْ كَلِمَة (حَبّة) إلى (حَيّة) فمَاتَ بِسَبَب تَطَبُّبِه خَلْقٌ كَثِير. وأصبح «الحكيم توما» مصدرا لسخرية الناس وأهل العلم، فأجروا على لسان حماره هذه الأرجوزة ذمّا له: «قال حمار الحكيم «توما» متى ينصف الزمان فأركب، فأنا جاهل بسيط، أما صاحبي فجاهل مركب. وتتضمن هذه الأرجوزة الشعرية دلالات كثيرة في التمييز بين الجاهل و«العالم» الجاهل. ويمكن شرح هذه المقولة ببساطة مفادها «أنَّ حمارَ هذا الحكيم اعترض على راكبه وقال: لو أنصفوني وحكموا بالحقِّ ما كنتُ أُركبُ، يعني ما كان يركبُني هذا الحكيمُ لأنني جاهلٌ بسيطٌ وهوَ جاهلٌ مركبٌ، فأنا لا أعلمُ المعلوماتِ ولا أدَّعي أني أعلم، أنا جاهلٌ بسيطٌ، أما هذا الدجال الذي يركبُني فهو جاهلٌ مركبٌ، يجهلُ الحقيقةِ ويدَّعي العلمَ، يدرِكُ الشيء على خلافِ حقيقتِهِ»[1].

١ – حكاية أسطورية يتداولها الرواة ولا يوجد لها توثيق علمي واضح ، وقد جاء التعريف بها وكيبديا على هذا الرابط :http://bitly.ws/ftND

وقد ورد ما يماثل هذه القصة، ويطابقها، على لسان الأديب المصري توفيق الحكيم[1]، الذي أورد في قصته المعروفة: «حمار الحكيم» أرجوزة مماثلة، ولكنها أكثر عمقاً وانفتاحاً، تقول: «أيها الزمان!.. أيها الزمان! متى تنصف أيها الزمان فأركب؟ فأنا جاهل بسيط، أما صاحبي فجاهل مركّب» (الحكيم، ٢٠٠٧، ١١).

ويبدو أنَّ قصة توما الحكيم ترددت في الأدب وعلى لسان الأدباء وترنموا بها في أشعارهم، وكان أبو حيّان الأندلسيّ النَّحْوي كثيرًا ما ينشد هذه الأبيات التي يستهجن فيها الجهل والجهالة، مؤكدا على أهمية تأصيل العلم من العلماء، لا من الكتب ويختمها باسم توما الحكيم الذي أصبح عنوانا للجهل والجهالة في الأدب والشعر:

يَظُنُّ الغُمْرُ أنَّ الكُتْبَ تَهْدِي .... أَخَا فَهْمٍ لِإدْراكِ العُلُومِ
وَما يَدْرِي الجَهُولُ بأنَّ فِيها ...... غَوامِضَ حَيَّرَتْ عَقْلَ الفَهِيمِ
إذا رُمْتَ العُلُومَ بِغَيْرِ شَيْخٍ .... ضَلَلْتَ عَنِ الصِّراطِ الْمُسْتَقِيمِ
وتَلْتَبِسُ العُلُومُ عَلَيْكَ حَتَّى .... تَصِيرَ أَضَلَّ مِن تُومَا الحَكِيمِ

وقد يتحول الجهل الطبيعي البسيط، إلى حالة مرضية عصابية نرجسية، عندما يتبلور في جهل مركب قائم على جهل الإنسان بجهله، ومن ثم إضفاء طابع القداسة على هذا الجهل. لذا كثيرًا ما يردد العارفون مقولة سقراط الشهيرة «أيها الإنسان اعرف نفسك بنفسك». ويُبنى على هذا القول: بأنَّ معرفة الإنسان لذاته هي أشرف المعارف. وقد قيل في الأمثال: من عرف نفسه عرف ربّه، وجاء في المأثور الشّعري ما ينسب لعلي بن أبي طالب (ر): «وتحسب أنك جرم صغير، وفيك انطوى العالم الأكبر»، وفي هذا البيت نلمس أهمية معرفة النفس كمنهج لمعرفة العالم الكل وإدراكه.

وضمن هذا السياق يتناول أبو المعالي الجويني[2] (ت ٤٨٠ هجرية) العلاقة بين الجهل البسيط والجهل المركّب، في كتابه المختصر جداً (الورقات في أصول

---

١ - توفيق الحكيم (١٣١٥ هـ/ ٩ أكتوبر ١٨٩٨ - ٢٦ يوليو ١٩٨٧): ولد في الإسكندرية وتوفي في القاهرة. كاتب وأديب مصري، من رواد الرواية والكتابة المسرحية العربية ومن الأسماء البارزة في تاريخ الأدب العربي.

٢ - أبو المعالي الجويني الملقب بـ»إمام الحرمين» (٤١٩ - ٤٧٨ هـ): هو عبد الملك بن عبد الله بن يوسف بن عبد الله بن يوسف بن محمد بن حَيُّوَيَه الجويني، نسبة لجوين من قرى نيسابور، فقيه شافعي وأحد أبرز علماء الدين والأشاعرة خاصةً.

الفقـه) (الجويني، ٢٠٠٣)، فيقـول: «الجهـل البسـيط هـو إدراك الـشيء عـلى غـير حقيقتـه، والجهـل المركّـب هـو إدراك الـشيء على غـير حقيقتـه، مـع اعتقـاد المدرِك أنـه يدركـه عـلى حقيقته»(عارف، ٢٠٢١). ويعـد تعريف أبو المعالي مـن التعريفات المميـزة في هـذا المجـال إذ يقـدم إيضاحـا فيـه تميـزّ عـن العلاقـة بـين الجهلـين وعـن تميـز الجهـل المركـب باحتوائـه عـلى هـوس الجاهـل بجهلـه المصـور لـه عـلى أنـه علم وحقيقـة لا تقبـل الجـدل.

ويستفيض نـصر محمـد عـارف في شرح الحـدّ الفاصـل بـين الجهـل المركّـب والبسـيط، فيقـول: «أن تـرى الإرهـابَ جهـادا، فهـذا جهـل بسـيط، **أمـا أنَّ تعتقـد أنـك الوحيـد صاحـب الـرأي الصحيـح، وتدافـع عنـه، وتتهـم مـن يخالفـه، فهـذا هـو الجهـل المركّـب، فالجهـل البسـيط، يمكـن العـلاج منـه، والتخلـص مـن تبعاتـه، ولكـن الجهـل المركّـب، مـرض عضـال، لأنَّ الجهـل في هذه الحالة يتحـول إلى عقيدة،** يسـتميت صاحبهـا في الدفـاع عنهـا، ولا يقبـل أي عـلاج، بـل عـلى العكـس، يـرى الأصحـاء مـرضى، والمـرضى أصحـاء. لقد عانـت مجتمعاتنا لقرون مـن هذا المرض، ومـا زالـت تعـاني حتـى اليـوم، بـل إنَّ المعاناة اليوم أشـدّ مع انتشـار وسـائل الإعلام الجماهـيري، والتواصـل الاجتماعـي التـي تحولـت إلى أدوات ناجحـة في نـشر الجهـل المركّـب بـين النـاس» (عـارف، ٢٠٢١).

٥ ـ من الجهل إلى الجهل الأكاديمي المؤسس:

يأخـذ الجهـل الأكاديمـي المركّـب صيغـا متعـددة أبرزهـا: الجهـل المقـدّس، والجهـل المقنـع، والجهـل المؤسّـس، وتـدور هـذه المفاهيـم جميعهـا في فلـك واحـد، مـع اختـلاف التّسـميات. فالجهـل المقـدس، هـو جهـل مركـب دوغـماتي، يضفـي طابـع القداسـة عـلى المعلومـات الجزئيـة والخاطئـة لـدى أعضـاء الهيئات التدريسـية في الجامعـات، الذيـن يتحركـون ضمـن دوائـر المطلقـات واليقينيـات الأيديولوجية. ونعنـي هنـا بـ«الجهـل الأكاديمـي»، **ذلـك النمـط مـن الجهـل المركّـب الـذي ينخـر**

عقول بعض الباحثين والأكاديميين وأساتذة الجامعة وهو ما يُضفي على هذا الجهل طابعا «علميا» و«أكاديميا» بحكم الموقع العلمي والأكاديمي لأصحابه (بو دهان، ٢٠١٨). وقد فصلنا في هذا النوع من الجهل تحت مفهوم الأميَّة الأكاديمية بوصفها جهلا مركباً خفياً على أصحابه، وعلى الأسرة الأكاديمية. فالأستاذ الجامعي الذي يجهل حدود اختصاصه العلمي، ويكتفي بالحركة ضمن مجاله الضيق، بعيدا عن أيّ أفق ثقافي أو أخلاقي، يوصف بالجهالة الأكاديمية، وهو المفهوم الذي يوازي الأميَّة الأكاديمية.

وقد أوضحنا في كثير من جنبات هذا الكتاب وفسحاته أنَّ الجهل البسيط يشكل الحالة الطبيعية للتكوينات الذهنية عند الإنسان، والإنسان في الحالة الطبيعية الأولى، لا يمتلك معرفة، ومثل هذه المعرفة مرهونة بفعاليات تربوية عديدة، والمعرفة لا تُمتلك إلاّ جزئيا، **وليس غريباً إذا قلنا بأنَّ العلم لا يعطيك بعضه حتى تعطيه كلك، وهذا يعني أنَّ الانتقال من حالة الجهل الطبيعي البسيط، إلى حالة المعرفة يرتهن بالشروط الإنسانية التربوية التي تساعد الإنسان على امتلاك المعرفة، وهي معرفة جزئية نسبية في جوهرها**، ومثل هذه المعرفة لا تكون معرفة حقيقية إلا إذا كانت معرفة مرنة نسبية حيّة.

ومن المؤكد أنَّ هذه المعرفة أو أي معرفة أخرى، ستتحول بالضرورة إلى معرفة ميتة مشروخة، إذا ما انغلقت على نفسها ضمن دوائر التصلّب والجمود الدوغماتي، وهذا التصلّب لا يقف عند حدود المعرفة، بوصفها موضوعا لاشتغال العقل، بل يتعدى ذلك إلى العقل نفسه، أي عندما تتصلب المعرفة وتجمد فإنها تؤدّي إلى جمود العقل وتصلّبه أيضًا أو تدميره كليّة، وهذا يحدث، **عندما تتحول المعرفة إلى معرفة دوغماتية أو معرفة مقدّسة، فالقداسة تركيب كيميائي عجيب، يؤدي بسرعة فائقة إلى جمود المعرفة، وتصلبّها، ومن ثم إلى جمود في العقل وشلل في بنيته، وتلك هي الحالة التي يموت فيها العقل والمعرفة في آن واحد**. وعلى هذا المنوال، عندما ينغلق الأستاذ الجامعي أو الأكاديمي على نفسه ومعتقداته الفكرية، ويطمئن إلى معلوماته، المرفوعة إلى مرتبة القداسة، يتحوّل هو نفسه إلى

جاهل أكاديمي متصلب ودوغماتي. وجهله في هذه الحالة، هو نوع من الجهل المركّب المقدس.

وبعبارة أخرى، يسوقها جاد الكريم الجباعي، على لسان نيتشه قائلا (نيتشة، ١٩٩٣، ١٢): «إذا ما انغلقت المعرفة على نفسها، واطمأنت إلى منجزاتها وحقائقها، أو يقينياتها، وتجاوزها الزمن، تتحول إلى معرفة جاهلة»، أي إلى نوع من معرفة ديونيسية (نسبة إلى ديونيسيوس إله الخمر عند الإغريق) (الجباعي، ٢٠١٨). ويعقب الجباعي بقوله إنَّ هذه المعرفة المتحجرة الميِّتة هي معرفة ناجمة عن جهل، وهذا يعني أنَّ يكون الجهل في هذه الحالة نتيجة طبيعية لمعرفة جاهلة، والمعرفة الجاهلة هي «معرفة الإنسان المغترب عن نفسه وعن عالمه، وهو الإنسان القابع على هامش العصر والتاريخ، الإنسان الذي يشلّه الخوف، وينتظر الخلاص» (الجباعي، ٢٠١٨). وهذا يأخذنا من جديد للحديث عن المعرفة الحيّة النقيض الكلي للمعرفة الميتة، وعن العلم الحيّ مقابل العلم الميِّت؛ وعلى هذا النحو، لا يكون «العلم الحيّ حداً على الجهل وقيداً لأوهامه فقط، بل حدا على الحقيقة المطلقة والعقل الكلي أو الروح المطلق (الجباعي، ٢٠١٨).

٦ ـ من الجهل الأكاديمي المؤسس إلى الجهل المقنع

يتناول المفكر العربي الجزائري محمد أركون مفهوم الجهل الأكاديمي المركّب تحت عنوان الجهل المؤسَّس. ويتمثل «الجهل المؤسس» عند أركون في العملية التربوية التي تقوم ببث أفكار خاطئة وتأصيلها في عقلية الأبناء على أنها مفاهيم ومعلومات صحيحة، ويقصد «به تلك الآلية التعليمية التي تُنتج عقلا غير قادر على النقاش والنقد في مختلف الأمور والقضايا. وينتشر هذا الجهل المؤسس بتأييد من الدولة يكون الهدف منه في الأخير إخراج أجيال من أصحاب الشّهادات لا يفقهون نقاشا ولا يعرفون حديثا ولا علاقة تربطهم بالبحث العلمي والنقاش الأكاديمي»(بن مدان، ٢٠٢٠).

وسمّي هذا الجهل **«بالجهل المؤسس» لأنه جهل يزرع ويستنبت في أذهان الناس لينمو في عقولهم عن طريق المؤسسات العلمية، ولاسيَّما المؤسسات التربوية والجامعات التي تقوم بتأصيله وترسيخه بين الطلبة وأفراد المجتمع**. ويرى أركون أنَّ الجامعات العربية تؤسس لهذا النوع من الجهل وترسخه في عقول الطلبة والناشئة الذي يتباهون به فكرياً ويمارسونه سلوكيا (جوبيز، ٢٠١٦). ولا يقف أركون عند حدود الكشف عن مظاهر هذا الجهل، بل يذهب إلى تعريته ومهاجمته. وقد أشار إلى أنه في كل مرة يزور الجامعات العربية، يجد فيها فقرا معرفياً خطيراً يتمثل في ضعف المكتبات الجامعية التي لا تحتوي على أي جديد من الكتب والترجمات في مختلف الاختصاصات العلمية(جوبيز، ٢٠١٦).

والجهل المؤسس كما يبدو لنا جهل خطير، يتضمن خصائص الجهل المركّب والمقدس والمقنع في آن واحد، وهو جهل ينتشر في المؤسّسات التربوية، ويتأصّل في الجامعات لينتهي إلى الانتشار في الشرائح الأوسع من المجتمع، وفي مختلف طبقاته وفئاته. ويصفه كرايس الجيلالي هذا الجهل المؤسس بأنه: «الجهل الأخطر، **وهو جهل المتعلمين، وجهل الأكاديميين**، الذي يهاجم مجتمعاتنا، ويسيطر عليها، ويحولها إلى مجتمعات تسير نحو الهاوية»(الجيلالي، ٢٠٢٠).

ويمكننا القول: إنّ الجهل المؤسِّس أو المؤسّس بفتح السين وكسرها هو نوع من غسل الدماغ، يعمل على تدمير إمكانات العقل، وتعطيل أدواته النقدية، وتحويل الأفراد إلى قوة اجتماعية مستلبة ومغتربة في الجامعات والمجتمع. ونعتقد أنّ أركون أراد، من وراء توظيفه لهذا المفهوم، الإشارة إلى الدور الاستلابي للأكاديميات العربية في عملية تطويع الأجيال وترويضها على الجهل والقبول بالأمر الواقع سياسياً واجتماعياً وثقافيا. وبقوة هذا الجهل المؤسس تتمّ عملية دمج الأطفال والأجيال في دورة القطيع الجماهيري المدجن ليصبح بيدقا في ساحة الوجود الثقافي والاجتماعي، بيدقا يضحى به في دائرة الحياة الاجتماعية والثقافية.

ومع تنوع المفاهيم التي تعبر عن الجهل بأنواعه المختلفة وتنوعها، فإنَّ مفهوم الجهل المقنع هو أكثر المفاهيم قدرة على تغطية ظاهرة الجهل الأكاديمي لدى أساتذة الجامعة. وقد أجاد الكاتب عبد الله بن محمد السعوي في تناول هذا الصنف من الجهل المقَنّع، وأبدع في تحليله، بطريقة فعالة وواضحة. فالجهل الأكاديمي في منظوره يرتدي أقنعة مخيفة، وهي نوع من الأقنعة المرصّعة بكل سمات الوقار والعظمة والسموّ والتفوّق. فالشهادات الفخمة والألقاب الفاخرة، التي تكلل الأكاديمي، تضعه في برج عاجي يجعل جهله خفياً، كما تخفي أميته العلمية والأكاديمية وتضعها في صناديق مقفلة. فكيف لنا أنَّ نتحدث عن جاهل في ثوب عالم، وعن أكاديمي محاط بإهاب الشهادات العالية والألقاب المنيفة؟ ولا يستطيع المرء عندما يرى أكاديمياً وهو في هذه الصورة المبجلة المحاطة بهالة الأوسمة والشهادات ألا أنَّ يقرّ بعلم هؤلاء الأكاديميين وفطنتهم التي غالباً لا تتوافق مع ما يبطنون من جهل أكاديمي قد يكون كبيرا مستطيرا.

والأكاديميون، شأنهم شأن كثير من رجال الدين الأميين، الذين يحيطون أنفسهم بكل مظاهر الفخامة المعرفية والذكاء الفقهي، يرتدون ثياب العلم لتغطية الجهل الكامن في عقولهم، ويضعون على هامتهم الفارغة عمائم التدين، وجلابيب المعرفة، وهي الأقنعة التي نخفي عمق جهلهم وفداحة طيشهم، وتحت إهاب هذه الأقنعة يتصدرون المنابر التي يهدجون عبر مكبراتها بأصواتهم المدوية ما يوهم الآخر بأنَّ ما يقولونه علم، وكل وما يضجون به معرفة، وإن كان هذا العلم الذي يدعون يشكل نوعا من التخريف، وصلفا من التجديف، فالمشهد بمهابته الكبيرة، يمنحهم سمة العلماء، ويضفي عليهم إهاب الفقهاء، فيصعب أنَّ تنازعهم في الحق، أو أنَّ تبادرهم بحجة، أو تناقشهم بعلم، أو أنَّ تحاجّجهم بمعرفة، فهم ضمن هذه الصورة المبجلة بالأوسمة والأقنعة يظهرون وكأنهم أساطين المعرفة وجهابذة العلم وأنوار الفضيلة، وكل ما في الأمر أنهم يمتلكون في أنفسهم رغم كل هذه المظاهر، جهالة ما بعدها جهالة، وأمية ما بعدها أمية.

وما هذه المظاهر كلها في نهاية الأمر إلا أقنعة متضافرة تمنحهم زورا وبهتانا هيبة العلم وتعطيهم مظهر العلماء، حتى تصبح خرافاتهم حقائق، وترهاتهم قيما ومعرفة، ومن مواقعهم المبجلة يقومون بإشاعة الجهل ونشر الفساد المعرفي بطريقة مدمرة للعقول والنفوس. **وكما يخفي كثير من رجال الدين جهلهم، بأقنعتهم المزيفة، يحول الأكاديميون شهاداتهم وألقابهم إلى أقنعة قاتمة، وإلى غطاء أجوفَ يسترون به عورة جهلهم وأميتهم المعرفية المتأصلة فيهم على صورة جهل مركب مقدس معقد.**

وفي هذا السياق، يعرّف السعوي، في مقالة له بعنوان (الجهل المقَنّع: رؤية من الداخل) الجاهل المقنع بأنه ذلك الشخص «الذي يحمل شهادة دراسية عليا، ماجستير - دكتوراه، وقد يصل إلى أعلى درجة في السلم الأكاديمي، [ومع ذلك] فإنه يعيش في غيبوبة من الجهل، على نحو يشي بأنَّ الوعي المعرفي كمفهوم بات يفقد في هذا السياق كل مصداقية المعنى ودلالته»(السعوي، ٢٠٠٤). وقد أصبح هذا الجهل، وفق السعوي، ظاهرة عامة، تتنامى بوفرة ملحوظة في الفضاء الاجتماعي على المستوى العربي. ومن المعلوم أنَّ مجرد الشهادة الدراسية -في كثيرٍ من الأحيان- لا تمنح صاحبها حصانة ضد وباء الجهل، ولا تكسبه مناعة تنفي عنه طابعه العام، وليست كفيلة بمنحه تأشيرة لعبور مناطق الأميَّة والتخلف، بقدر ما تستخدم كقبعة إخفاء، تحجب حقيقة الذات المسكونة بسلطة الجهل، بوصفه - في هذا السياق - الكائن الملهم لها باستمرار»(السعوي، ٢٠٠٤).

ويصف السعوي هذا الجهل المقنع وصفا دقيقا رشيقا بقوله:

« قد يبدو [**الجاهل المقنع**] ذا ثراء علمي في الظاهر، ولكن عندما تتسلل إلى عمق الذات، فتتجاوز الألق الخارجي، لاستكناه الكامن في كيان الكينونة (.....) وذلك عبر الدخول في حوار مّا [معه] تأخذ القشور بالتساقط- أمام بنية مهترئة، وذات متدنية في جانبها المعرفي، متسطحة في معلوماتها، بدائية في طريقة تفكيرها، تصطدم بواقع لم يكن في حسبانك، حيث تجد ذاتك أمام ذات تقف في إدراك الواقع عند مستوى الإدراك السطحي، والانطباعات الحدسية،

تفتقـد القـدرة عـلى التحليـل والتركيـب، وإدراك العلاقـة بـين المقدمـات ونتائجهـا. طبيعـة تعاطيهـا مـع الأشـياء، وترتيـب الأولويات، لا تجـري وفق معطيـات علمية، بـل لديهـا قابليـة شـديدة للوقـوع في أسر الفـخ العاطفـي! **إنَّ الحـوار ودفـع الآخـر للحديـث هـو السـبيل الكاشـف لحقيقـة الـذوات، وهـذا مـا يجعـل المقنـع في أحيـانٍ كثـيرة يتجنـب الدخـول في مواضيـع الحـوار، ويؤثـر عـدم الخـوض فيهـا، لـذا يتوهـم بعـض البسـطاء أنَّ هـذا بدافـع الكـبر، والحقيقـة أنـه بدافـع الجهـل، والكـبر ليـس إلا آليـة ومسـلكا هروبيـاً يسـتطيع مـن خلالـه أنَّ يسـتر جهلـه بصمتـه، ولا يميـط عنـه اللثـام بنطقـه»** (السـعوي، ٢٠٠٤).

ويتنـاول البروفسـور محمـد الربيعـي (أسـتاذ في جامعـة دبلـن) مفهـوم الأميَّـة المقنعـة بوصفـه مفهومـا موازيـاً لمفهـوم الجهـل المقنـع[1] في مقالـة مهمـة لـه بعنـوان (الأميـة المقنعـة). وفي هـذه المقالـة يـبرز التطابـق الكبـير بـين مفهومـي الأميَّـة المقنعة والجهـل المقنـع. ويـرى الربيعـي في هـذا المسـار أنَّ الأميَّـة المقنعـة هـي أخطـر أنـواع الأميَّـة وأكثرهـا تدمـيرا. ويشـير في مقالتـه الآنفة الذكـر إلى الخطر الكبـير الذي تمثله الأميَّـة المقنعـة، فيقـول: «هنـاك نـوع آخر مـن الأميين وهم الأفـراد الذيـن يمكن أنَّ يكونـوا خطيريـن ومدمريـن، بسـبب نـوع الأميَّـة لديهـم، وهـي مـا أسـميتها بالأمية المقنعـة، وأنـا أحـبّ تسـميتها بالأميـة المختبئـة، ومـن يتصـف بهـا أسـميه بالأمـي المختبـئ، والتسـمية هنـا ليسـت بالمهمـة، ومـا يهـم هـو أنَّ الأميـين المقنعـين يجهلـون أميتهـم؛ لأنَّ أميتهم مخفية عن أنفسـهم؛ فالأميون المقنعـون يجهلون جهلهم [الجهل المركّـب] أي إنهـم لا يعرفـون أنهـم لا يعرفـون. إنهـم لا يفهمـون تمامـا المعلومـات والأفـكار التـي يتـم تلقيهـا أو دراسـتها أو تطبيقهـا، ولا يدركـون أنهـم لا يفهمـون، لأنَّ أفعالهـم ومشـاعرهم ومعتقداتهم تقوم على افتراضاتهـم وأفكارهم ومفاهيمهم الخاطئـة غـير المعروفـة» (الربيعـي، ٢٠٢١). وفي سـياق التسـاؤل عـن ماهيـة الأمي المقنـع، يقـدم الربيعـي مثالـين مختلفـين: «**الأول هـو الفرد الـذي يعاني مـن اضطراب**

١ - عـالم عراقـي مغـترب بروفسـور في جامعـة دبلـن، مستشـار فخـري في وزارة التعليـم العـالي، بروفسـور متمـرس وباحـث في الهندسـة الخلويـة.

في منهجية التفكير من ناحية، وقصور الفكر الجدلي من ناحية ثانية مما يجعله غير قادر على الفهم ويصل إلى حالة من العجز الذي يدفعه أحيانا إلى إطلاق الأحكام المسبقة، والآراء المتسرعة والادعاء بالقدرة على حل المشاكل دون أنَّ يتجشمّ عناء الجهد الفكري لتحليل الواقع وفهمه» (الربيعي، ٢٠٢١). والمثال الثاني: يكمن في الجهل الوظيفي كموظف المكتب الذي لا يعرف الأنظمة واللوائح التي تحدد وظيفته ولا يعرف واجباته، أو الطبيب الذي يصف لك عددا من الوصفات لا علاقة لايّ منها بمرضك، أو الميكانيكي الذي «أصلح» سيارتك ثلاث مرات لنفس المشكلة (الربيعي، ٢٠٢١).

وفي ختام هذه الفقرة يمكن القول بأنَّ الجهل الأكاديمي المقنع هو جهل مركب ومقدس ومموه. وهو أخطر أنواع الجهل الذي يضرب على صورة ريح صرر تنذر بتدمير المؤسّسات العلمية والأكاديمية إنَّ لم تكن قد أتت عليها حتى الآن.

٧ـ دور الجامعات في إنتاج الجهالة:

يبدو الحديث عن الجامعات بوصفها مُنتِجا للجهالة أمراً صادماً مزلزلاً !!!، فهل يمكن لمؤسسات العلم وقلاعها العالية بقاماتها الشامخة أنَّ تكون مؤسسات منتجة للجهل والجهالةّ؟ ونحن نقدّر، ونعلم جيدا، أنَّ هذا الأمر سيصدم كثيرًا من الأكاديميين الذين لم يختبروا هذه المؤسسات العالية بمجهر الفحص السوسيولوجي، ومبضع التأمل النقدي الصارم. فالجامعات كينونات اجتماعية ثقافية علمية تبطن في داخلها من القضايا الإشكالية أكثر مما تعلن وتظهر. فالجامعات كيان يتدفق بالأسرار الخفية الكامنة في داخلها، وتلك التي تحدد وظائفها السرية، وهي أسرار وخفايا لا تظهر إلا لأهل العلم والمعرفة. ومثل هذه الخفايا والأسرار لا تظهر إلا بعد إعمال مدماك التفكيك والبحث والنقد. وتلك هي المنهجية التي نجدها في القول المشهور: « لا يكفي أنَّ تصف موج البحر، وظهور السفن، حين تريد أنَّ تتكلم عن حياة البحر.. **لا بد لك أنَّ تفهم ما في القاع.. قاع البحر المليء بالغرائب والتيارات والوحوش.. وقاع السفينة**

حيث يجلس عبيد وملاحون إلى المجاديف أياماً كاملةً، يدفعون بسواعدهم بضائع تحملها السفن، وثروات وركاباً.. وينزفون عرقاً، وتتمزق أجسامهم تحت السياط.. أجل! ينبغي أنَّ تعطيني الصورة كاملة، عندما تريد أنَّ تقنعني بأمر من الأمور»[1]. وفي الجامعات تكمن خفايا كثيرة لا يدركها إلا أهل النظر والبصر والبصيرة. فالجامعة ظاهرها علم ومعرفة وأدب وأخلاق وقد يكون باطنها على خلاف ذلك، أي قد تظهر ما تبطن أو تبطن مالا تظهر. ومع ذلك لا يمكن لنا التنكر للسمات الإيجابية لهذه الجامعات، فبعض الجامعات أدت دورها الحضاري على أكمل وجه وبعضها ما زال يؤديه، ولكن عندما ننظر في العمق ونبحث عن الخفايا قد نجد هناك أشياء مخيفة ومروعة ما كانت أبدا في حسبان العارفين وفي نظر الناظرين.

فالجامعات ليست كيانات متعالية على المجتمع، بل هي مؤسسات مجتمعية متجذرة في أعماقه، وإذ هي كذلك، فإنها تخضع للحتميات الاجتماعية القائمة. ولا يخلو الأمر من وجود قوى اجتماعية تفرض عليها العمل وفق أجندات سياسية قد تكون مؤلمة ومجحفة بحق العلم والمعرفة. وفي مواجهة هذا التحدي، يمكن للجامعة أنَّ تقوم بأدوار مزدوجة ومتناقضة في آن واحد، باعتماد منهجيات قديرة وذكية معدة لهذا الغرض. فهي من جهة قد تكون معاقل حقيقية لتوليد العلم والمعرفة، وقد تؤدي في الوقت نفسه وفي الأغلب دائما دورا أيديولوجياً استلابياً مدمرا للوعي الإنساني. وربما لا يصعب علينا تفسير هذا الأمر إذا أخذنا بعين الاعتبار الدور الأيديولوجي والطبقي المعقد للمؤسسات الجامعية والمدرسيّة، فهي معنية بإنتاج العلماء والمفكرين في كل الميادين العلمية والفكرية من جهة، كما أنها معنية في الوقت نفسه بتكوين أكثرية طبقية خاضعة ومستلبة تقوم بأداء

١ – مما يؤسف له، أن مئات الدراسات العربية والكتب، أوردت هذه الفقرة، ونسبها كتابها جميعهم إلى مقدمة ابن خلدون، دون توثيق علمي صحيح، يشير إلى مكان ورودها في المقدمة، وبعد مراجعتنا للمقدمة والبحث في مختلف فصولها وأجزائها لم نجد لهذه الفقرة أي أثر في المقدمة، وهذا يدل على عمق الفساد العلمي وانتشاره بين الكتاب العرب، فالكل ينسخ عن الكل دون بحث أو تقصي أو نظر، أو أي حساسية علمية منهجية. للتأكد: انظر عبد الرحمن بن محمد بن خلدون ولي الدين، مقدمة ابن خلدون، تحقيق عبد الله محمد الدرويش، دمشق: دار يعرب، ١٤٢٥ – ٢٠٠٤.

أدوارها القطيعية في المجتمع تحت سيطرة الطبقات الاجتماعية والسياسية المهيمنة في المجتمع.

ومن أجل فهم معمّق لهذا الدور الطبقي المزدوج والمتناقض، يجب علينا أنَّ ننظر إلى الجامعة في سياقها المجتمعي والأيديولوجي، فالجامعة، كما أسلفنا، ليست برجا عاجياً منفصلا عن المجتمع، بل هي مؤسسة مجتمعية ترتبط ارتباطا وثيقا بكل الفعاليات الاجتماعية السياسية والاقتصادية، وهي ضمن هذه الفعالية تمارس أدوارا وظيفية وأيديولوجية في منتهى الأهمية والخطورة.

ومن أجل أنَّ نفهم الجامعة وما يعتلج في أعماقها من فعاليات يجب أنَّ ننظر إليها في صورة تكاملها الوظيفي مع المجتمع الذي يحتضنها، كما في سياق تفاعلها مع الأنظمة السياسية والتوجهات الأيديولوجية القائمة التي تفرض على التعليم أيّا كان مستواه في أدناه وأعلاه، منظومة من الأيديولوجيات التي تثقل على هذا التعليم وتنأى به أحيانا عن وظيفته الأولى المثالية: أي الوظيفة العلمية والمعرفية.

في الأنظمة الرأسمالية يمارس التعليم العالي والجامعي دورين متناقضين أو وظيفتين متكاملتين، فالجامعة معنية بإنتاج نخبة من المفكرين والباحثين وصفوة من المثقفين الذين يتفاعلون مع النظام الرأسمالي القائم ويوظفون في خدمته، ويدافعون عن مصالحه الطبقية. ويتمثل الدور الثاني في عملية إنتاج أكثرية رعوية جاهلة مروّضة على الخضوع لتقوم في المستقبل بالوظائف الدنيا التي يحتاجها هذا المجتمع من عمال وفنيين ومهنيين وإداريين ومخبرين وجند... الخ. ومما لا شكّ فيه أنَّ الجامعات في الدول الرأسمالية ما زالت تحافظ على الجانب المضيء المتمثل في إنتاج نخب من المفكرين والعلماء والمبدعين في مختلف المجالات، وقد وضعت هذه الجامعات ضمن أقدس أهدافها تحقيق التقدّم العلمي والوصول بالتنمية الاقتصادية الاجتماعية إلى أعلى مستوياتها ومراحلها في حلبة الصراع بين الأمم والدول المتقدمة على مراكز الصدارة في الحضارة الإنسانية. ولا يمكن، مع ذلك، أنَّ ننكر أبدا أنَّ هذه الجامعات تواجه الأيديولوجيات الظلامية التي تسعى

إلى تفريغ هذه المؤسسات من مضامينها الثقافية ضمن التوجه إلى تحويلها إلى مؤسسات علمية اقتصادية محض، تقتصر وظيفتها في العمل على رفع مستويات التنمية والتقدم الصناعي لصالح الليبرالية الجديدة القائمة على مطلقات الربح والقوة والنفوذ والنزعة الفاوستية الجديدة.

وإذا كان هذا هو الدور الوظيفي الذي تؤديه الجامعات في الدول المتقدمة، المتمثل في إنتاج النخب وتحقيق التقدم الحضاري ورفع وتائر التنمية، فإنَّ **السؤال الكبير الذي يطرح نفسه هنا، هو: هل تقوم الجامعات العربية بهذا الدور نفسه في إنتاج النخب وتحقيق التقدم؟ وما الدور المسند إلى هذه الجامعات في ظل أيديولوجيات الاستبداد السياسي القائمة في العالم العربي؟ وهل تحولت هذه الجامعات في ظل الاستبداد السياسي إلى مرابض للتجهيل والترويض الأيديولوجي؟**

من المؤكد وفقا للملاحظات المنهجية أنَّ الجامعات العربية اقتصرت وظيفياً على أداء الجوانب السلبية، ولا سيَّما الدور الثاني، إذ تقوم هذه الجامعات بإنتاج أكثرية أمية جاهلة في جميع المستويات الطبقية الأكاديمية، وهذا يعني أنَّ هذه الجامعات لم تضع أي برنامج تنموي يربط بين التعليم الجامعي والتنمية، ولم يكن همها قط إنتاج علماء ومفكرين، ولا يوجد في أبجديات عملها ما يمتّ بصلة لعملية المنافسة في مجال التقدم العلمي. باختصار، وكما أشرنا إلى ذلك آنفا في فقرة عسكرة الجامعة، فإنَّ المشروع الوحيد لهذه الجامعات هو العمل على ترسيخ الاستبداد وتعظيم قوته وترسيخ هيمنته في المجتمع. ويبدو أنَّ الحديث عن دور تنموي ومعرفي لهذه الجامعات غير ممكن بأي حال من الأحوال، ولاسيَّما إذا كنا نتحدث عن جامعات مسيّسة حتى العظم. وفي ظلّ هذا التسييس تمت عسكرتها وتحويلها إلى منصّات أمنية عسكرية. لذا يمكن القول إنّ هذه الجامعات المسيسة المعسكرة التي تتمّ إدارتها أمنياً لا يمكنها أنَّ تكون جامعات حقيقية، بل هي أشباه جامعات تقتصر وظيفتها على أبسط فعاليات الوجود في تخريج جيش من الموظفين وأرتال هائلة من الأمّيين العاطلين عن العمل.

وفي ظلّ ما أوردناه من ظروف، ومن عوامل كارثية أحاطت بجامعاتنا، فإنَّ هذه الجامعات تحوّلت فعليّا إلى مؤسّسات لإنتاج الجهالة. وربما لا تكون مبالغة إذا قلنا بأنها تحولت إلى مستنقعات تُستنبت فيها كلّ مظاهر الجهل والفساد، ومن طبيعة المستنقعات أنَّ تزداد خطورة كلّما تقدم بها الزمن، حيث ترتفع فيها درجة السّمية والخطورة، وتصبح موطنا للأمراض والأوبئة الفكرية التي يتمّ فيها تدمير عقول الطلبة، وتموت معها ضمائر الأكاديميين، كما تتحوّل إلى أداة حقيقيّة للقهر والاستلاب والاغتراب والفتك بإرادة الأجيال وطموحاتهم الثقافية.

وتكفي نظرة فاحصة واحدة لنعرف أنّ هذه الجامعات قد فقدت القدرة على مواجهة مصيرها، فعوامل هذا التدمير والإفساد لا يمكن أنَّ تخفى على أحد، ومنها الاختطاف السياسي القاتل، ومن ثمّ تغييب الحريات الأكاديمية، وحرمانها من الاستقلال الذاتي والمالي، ويلي ذلك مباشرة الحضور المكثف للوساطة والفساد في مختلف مجالات الحياة الأكاديمية، ومنه تعيين أساتذة الجهل من قبل النظام السياسي لتأصيل الفساد في مختلف المستويات الأكاديمية. وقد تفاعلت هذه العوامل، في حقيقة الأمر، ضمن مقافلة سببية دائرية، وتضافر عاملي لتحويل الجامعة إلى مستنقع راكد من الفساد والإفساد. وضمن هذه الشروط المدمّرة بدأت الجامعة بالانتقال من وظيفة الفساد إلى وظيفة التجهيل والإفساد، وتحوّلت فعلياً إلى مستنقعات فكرية راكدة تزدهر فيها كل مظاهر البؤس وطحالب الجهل والفساد والشقاء. وتموت فيه جميع مظاهر الحياة الفكرية والعلمية والثقافيّة.

ونجد نظيرا لهذه الرؤية التي قدّمناها في كثير من كتابات وأعمال المفكرين العرب النقديين، ويمكن الاستنارة في هذا السياق برأي الأكاديمي الدكتور أكرم جلال كريم (رئيس مؤسسة CHERAD لأبحاث التعليم العالي والبحث العلمي) الذي يرى أنّ الجامعات العربية تحولت فعلياً إلى مراكز لإنتاج الجهل في العالم العربي، ويعبّر عن ذلك صراحة بقوله: «حين أقف أمام الحالة المفزعة والانحطاط والتّردي الذي أصاب مؤسَّسات التعليم

عموماً، والجامعات على وجه الخصوص، وحالة الإسفاف والانحدار وفقدان البوصلة، والركون إلى الجهل والتخلّف والرضا بهما، فإنني أقف أمام أحد أعمدة الجهل المصنّع» (كريم، ٢٠٢٠). ولا يقف كريم عند حدود الوصف لهذه الظّاهرة بل يبيّن بعناية الكيفية التي استطاع فيه هذا الجهل أنّ يخترق حصون الجامعات ويتحوّل إلى طاقة تجهيل بقوله: «هو تجهيل أُعدّ بعناية، وشارك في إنتاجه وتمريره أناسٌ قفزوا إلى مجال التّعليم ومواقع اتخاذ القرارات المصيريّة في غفلة من الزّمن، فحوّلوا المناخ التعليمي والجودة في البحث العلميّ وطرق التّدريس إلى مناخ أدهم حالك وأرض جرداء لا تنمو فيها بساتين العلم والفكر والمعرفة»(كريم، ٢٠٢٠). وربما لا نعثر على وصف أبلغ من هذا الوصف الذي يقدمه جلال كريم - وهو رئيس أحد المراكز العلمية المتخصصة بتطوير مؤسسات التعليم العالي -لأوضاع معظم الجامعات العربية في هذا الزمن الرديء.

ومن يريد تتبع ما يحدث في جامعاتنا من عمليات تجهيل، سيصاب بالذهول من تواتر المشاهد، وبصورة يومية مستمرّة، فهناك ربما ملايين الأحداث والروايات المعبرة عن الفعاليات التجهيلية الجارية، وكأنها مشهد سينمائيّ مستمرّ ترتسم فيه التّفاصيل الدّقيقة التي تحدث في عملية التجهيل الأكاديمي.

ونودّ هنا أنّ نقول بأنّ هذه الفعاليات التجهيلية قد تأخذ مسارين، يتمثل الأول في وجود إرادة خارجية واعية تعمل على نشر الجهل والفساد في الجامعة أو في المؤسّسات الأكاديمية، وقد تحدثنا مطوّلا عن الفواعل السياسيّة التي قامت بخطف الجامعات وإفسادها، ومن ثم تحويلها إلى مؤسسات تجهيلية تقوم بنشر الجهل حتى تمامه. وقد تمّ فعليا نشر الجهل في الجامعات عن طريق إفسادها المستمر، فأصبحت المؤسسات ألأكاديمية مترعة بالجهل، وأصبح الجهل فيها هو السائد دون منازع. ويتمثّل الثاني في عملية تجهيل طبيعية ناجمة عن انتشار الجهل بذاته كقوة تجهيل. فالجهل، وهو كأيّ ظاهرة طبيعية، عندما يأخذ مكانه ينمو بشكل طبيعي وينشر بذوره في كلّ مكان يصل إليه. وفي هذا المستوى لا

يوجد هناك أي داع لوجود إرادة خارجية تقوم بنشره، لأنّ الجهل سيقوم بهذه المهمّة بنفسه على نحو تلقائي ومتميّز جداً يفوق إرادة المجهّلين. فالمؤسسة التي انتشر فيها الجهل ستقوم بتدمير نفسها بنفسها دون الحاجة إلى عوامل خارجية. يفوق أيّ تصور مصداقا للقول المأثور بأنَّ «الجاهل يفعل بنفسه ما لا يفعله العدو بعدوه»، وهذا يعني بوضوح أنّ الجهل عندما يستقرّ في مكان ما يتحول إلى قوة منتجة للجهل نفسه، أي إنّ الجهل ينتج ويعيد إنتاج نفسه بنفسه بصورة لاإرادية عفوية. ومن هذا المنطلق فإنَّ انتشار الجهل في الجامعات وهيمنته عليها، يحولها لاحقا إلى جامعات منتجة للجهل الذاتي أو لنقل: مبرمجة على إنتاج الجهل ذاتيا»، دون أنَّ تكون هناك قوّة خارجية ترغب في ذلك أو ترتّب لذلك، وهذا يذكرنا بالقول الشعري للشاعر معروف الرصافي: إذا ما الجهل خيم في بلاد.. رأيت أسودها مسخت قرودا. وهذا بالضّبط ما يحدث الآن في جامعاتنا، لأنَّ الجهل السائد فيها يعيد إنتاج نفسه على صورة جهل أكاديمي خارق، وهذا يعني أنَّ الجامعة أصبحت مكتفية بجهلها قادرة على إعادة إنتاج البلادة والسفاهة العقلية.

ومن أجل توضيح هذه القضية حول مسألة التجهيل الذّاتي وإعادة إنتاج الجهل في الجامعات العربية يمكن النظر في المقالة المشهورة التي سطّرها الأكاديمي الكبير سعد هجرس، بعنوان (الحمار يهزم البروفيسور في جامعة المنصورة) التي تروي لنا أنّ مسؤولي الجامعة أرادوا النهوض بالثقافة الأدبية والفنية في الجامعة، وهي إرادة صادقة، فأقاموا حفلاً غنائياً للطلاب والطالبات. ومن أجل إحياء هذه الحفلة قاموا بدعوة مطرب شعبي عرف بأغنيته المشهورة «بحبك يا حمار» وهي أغنية مبتذلة جداً ومكتوبة باللهجة الشعبية تمجّد كلماتها الحمار وترفع من شأنه. وللعلم فإنَّ كلمات الأغنية تخدش الذوق الأدبي والفني وتنحدر بالمستوى الثقافي للطلبة، وتشيع نمطا من البذاءة والثقافة الهجينة المضادّة للوعي العلمي الأكاديمي الرفيع. ومن الطبيعي أنّه كان يمكن دعوة شعراء أو أدباء أو مطربين جادين ملتزمين ثقافيًّا إلى إحياء هذه الحفلة. ولكن يبدو أنَّ الجهالة المتأصّلة

في ثقافة الأكاديميين جعلتهم يقعون على هذا الخيار المتمثّل بالقصيدة الشعبية «بحبك يا حمار « التي تمثل فعالية للتجهيل والسّفاهة والابتذال الثقافيّين في الجامعة. وفي تفصيل هذا الأمر يقول الكاتب سعد هجرس توصيفا للحالة وتحديدا لأبعادها: «**والأدهى أنَّ هؤلاء المسؤولين يعتقدون أنَّ هذا الهراء فنّ. ويظنون أنهم يتصدون بذلك لأعداء الثقافة والإبداع. في حين أنهم يقدمون لهم أجلّ الخدمات. حيث إنَّ أعداء الثقافة يستطيعون أنَّ يتلقفوا هذا «الغناء» الغث والرقيع الذي لا يصلح إلا لعلب الليل وميكروباصات العشوائيات. ويستخدمونه كدليل لإقناع الطلاب، ومعظمهم من الريفيين، بأنَّ هذا الهراء السخيف هو «الفن» وإذا كان هذا هو عنوان الفن.. أفلا تستحق كل الفنون الحظر والمنع والتحريم؟!**» (هجرس، ٢٠٠٧). ويمكن للقول المأثور «الجاهل عدو نفسه» أنَّ تعبر خير تعبير عن هذه الحالة، فهذا النمط من الغناء الذي يراد بها رفع المستوى الثقافي عند الطلبة يؤدي إلى إفساد الفكر والعقل والثقافية.

وقد استنكر الأستاذ الدكتور ياسر العدل، هذه الحادثة في مقال له نشر في مجلة (المصور) انتقد فيه فتح الحرم الجامعي أمام مطرب «بحبك يا حمار». وكانت المفاجأة أنَّ رئاسة الجامعة قامت بتحويل الدكتور ياسر العدل إلى التحقيق نظرا لاعتراضه! (هجرس، ٢٠٠٧). ويعلق سعد الهجرس على هذه الحادثة بقوله: «إذا كان الأستاذ الجامعي الدكتور ياسر العدل. الذي نشرت له مئات المقالات في المجلات والصحف المصرية والعربية الكبرى، قد تمّ تحويله إلى التحقيق لاعتراضه على إقامة حفل لمطرب «بحبك يا حمار». فماذا يمكن أنَّ يحدث له ولغيره إذا أبدى رأيه في قضية أعلى من هذا المستوى؟!» (هجرس، ٢٠٠٧). طبعا هذه الصورة تمثل حقيقة التجهيل الذي يجري في كثير من جامعاتنا وهو نوع من التجهيل القائم على تأصيل الجهل ذاته، وتحويله إلى قوة في إنتاج ذاته. ولو حاولنا أنَّ نسرد أمثلة لما كان لنا أنَّ نتوقف أبدا نظرا لانتشار هذا النوع من الفعاليات التجهيلية المستمرة في أكاديمياتنا وجامعاتنا.

ولننظر إلى فعالية تجهيلية أخرى، تتمثّل في أنّ إحدى الجامعات العربية قد شنّت حملة واسعة، ولكن ليس ضد أصحاب الفكر المتطرف الذين توكل إليهم

مهام التدريس، وليست ضّد المنتمين فكريا لأصحاب الأجندات الضالة (...)، بل حملة ضد العباءات النسائية الملونة! «واصفة إياها بأنها لا تجوز شرعا، وأنها غير مناسبة لمكان تلقي العلم، لأنها لا تعكس احتراما للمكان، ولأنّ العباءة السوداء بالكامل هي الشرعية، وهددت الطالبات بالمساءلة في حال لم ينصعن لتوجيهات إدارة الجامعة، بحسب جريدة (الحياة) اللندنية (الهزاني،٢٠١٤). وقد صفت الكاتبة السعودية أمل عبد العزيز الهزاني هذه الحملة ضد الألوان في مقالة لها مثيرة للجدل بعنوان («داعش» ليست «كوكا كولا»)، قائلة: «مجهود كبير بذلته إدارة الجامعة في مكافحة الأزرق والأخضر والأبيض في العباءة.. اجتماعات إدارية ولجان ووقت طويل للنقاش واتخاذ القرار، ثم تمّ تسخير طاقمها الوظيفي للمتابعة وتطبيق العقوبة. حقّا، إنَّ اللون مشكلة كبيرة في عباءة طالبة تخلعها بمجرد أنَّ تدخل من بوابة الجامعة»(الهزاني، ٢٠١٤). وتستطرد الهزاني في القول «أود التذكير فقط بأنَّ جامعة الدمام هي نفسها التي كانت تعمل فيها الدكتورة عضو هيئة التدريس إيمان مصطفى البغا، الداعشية، التي هربت لتنضم للتنظيم في مدينة الرقة السورية»(الهزاني،٢٠١٤). وكأننا بالكاتبة السعودية تريد الربط بين هذه الأجواء الجاهلية التي لا تقوم على أي منطق مقبول، لا في الدين ولا في العقيدة يقر لونا أسود للعباءة. وأنّ هذه القضية ليست قضية محورية في الجامعة، وإنما هو الجهل الذي ينتج نفسه بنفسه دون وجود أيّ محرّض أو عامل خارجي. وكأننا أيضًا بالكاتبة تريد أنَّ تقول لنا إنّ هذه الأجواء الجاهلية هي التي مكنت وشكلت المناخ لتوليد أساتذة جامعيين داعشيين بمرتبة الدكتورة إيمان البغا التي هربت من الجامعة والتحقت بداعش(الهزاني،٢٠١٤).

٨ـ الأستاذ الجامعي المجّهل: ضحية الجهل ومنتجه:

يترتّب علينا، عندما نتناول مسألة التجهيل الأكاديمي ونعني به إعادة إنتاج الجهل في الجامعة، أنَّ نؤكّد بوضوح أنّ هذه العملية، ونقصد بها إنتاج الجهل وإعادة إنتاجه، ليست مسألة تخص الجامعة وحدها، فالجهل هنا يأخذ صورة مشروع

مجتمعي لتجهيل المجتمع بكامله في مختلف أبعاده التربوية والاجتماعية. وهذا ما يذهب إليه محمد سيد أحمد الذي يتناول موضوع إعادة إنتاج الجهل على مستوى التعليم الجامعي وما بعد الجامعي قائلا: «لابد من التأكيد أنَّ التعليم ما قبل الجامعي قد تحول إلى ميكنة لإنتاج الجهل والتخلف، فالعملية التعليمية منذ البدء تعتمد على أساليب الحفظ والتلقين دون أي محاولة للفهم والنقد وإعمال العقل، بل إنَّ الطالب الذي يحاول أنَّ يستخدم هذه الملكات مصيره الاضطهاد والتنكيل والحصول على درجات ضعيفة لا تؤهله لمواصلة مراحل التعليم اللاحقة» (أحمد، ٢٠١٧).

ثم يأتي دور الجامعات في تدوير الجهل وإعادة إنتاجه بصورة مخيفة في مختلف أصقاع العالم العربي، ولم يكن هذا الموضوع خفيّا على كبار المفكرين في العالم العربي، ويعد طه حسين من أبرز هؤلاء الذين درسوا هذه الظاهرة، وأولوها اهتمامهم في حواراته ومقالاته. وفي هذا المقام يتحدث طه حسين عن إحدى صور هذا الجهل الذي ينشره أساتذته في جامعة الأزهر الشريف، وهي الجامعة الأكثر عراقة في تاريخ الجامعات، وذلك في مقال كتبه في مجلة (الهلال) في نوفمبر ١٩٢٧ يقول فيه: «بينما كنا نقرأ في كتاب الكامل للمبرد، وردت هذه العبارة: (ومما كفر الحجاجَ به الفقهاءُ قولُه: والناس يطوفون بقبر النبي ومنبره، إنما يطوفون برمةٍ وأعواد)؛ فقلت أنا: إنه لم يكفر، وإن كان قد أساء الأدب، وبلغ قولي شيخ الأزهر، وسمعت أنه سيطردني؛ فذهبت إلى الجريدة أريد كتابة مقال عن هذا الموضوع، وهناك تقابلت مع الأستاذ لطفي السيد، فرفض المقال، ولكنه عرض أنَّ يتوسط لإرجاعي، في ذلك الوقت شعرت أنَّ الأزهر لم يعد يُشبع ما في نفسي من الأغراض الأدبية؛ فتركته والتحقت بالجامعة المصرية» (الشبراوي، ٢٠١٨). وليس أبلغَ من هذه الحادثة مؤشّرا على عقم التعليم الجامعي في الأزهر في ذلك الوقت، ومدى تصلبه إلى الدرجة التي يمكن أنَّ يطرد فيها طالب لمجرد إعمال العقل والتفكير وطرح التساؤلات الحيوية حول بعض القضايا البسيطة.

ويروي محمد جواد رضا «أن طه حسين تقدم لامتحان العالمية فسألته اللجنة: ما قولك في إنسان سقط في بئر أو جب فتلقفته حورية من حوريات الجان فعلقها

وعلقته وأنجب منها ولدا، هذا الولد الذي أمه جنية وأبوه إنسي هل يرث أباه إذا مات وهو إنسي ومسلم، فقال طه حسين قبل أنَّ أجيب إذا كان يرث أو لا؟ أنتم تقولون إنه إنسي وقع في جب فيه ماء ألم يختنق؟ ومن أين جاءت الجنية الحورية؟ فهذا مناف للعقل، فغضبوا منه وطرد للمرة الثانية من الأزهر»[1]، وفي ذلك الوقت كانت تصدر في القاهرة جريدة اسمها (البلاغ)، فكتب طه حسين مقالا يقول: «ساعة من ضحى بين العمائم واللحى»(عليان، ٢٠١١). ومع أننا نشكك في وثوقية الشطر الثاني المتعلق برواية محمد جواد رضا. فإنَّ ذلك لا يمنعنا من القول بأنَّ الجامعات العربية أصبحت اليوم مركزا من مراكز إنتاج الجهالة في العالم العربي.

فمعظم جامعاتنا العربية تفتقد للروح العلمية لأنَّ مناخها العلمي الذي أفضنا في وصفه وتحديد متغيراته عاجز عن القيام بوظيفته العلمية التنويرية. وفي هذا السياق يقول معن خليل العمر «نحن في مجتمعنا العربي نفتقر لمثل هذه الأجواء العلمية الجادة لأنَّ الأجواء الحالية الموجودة في مجتمعنا مازالت ملوثة (...) كل ذلك يجعلنا نقول بأنَّ جميع معلوماتنا العربية هي كارتونية ـ إعلامية تسطع الثقافة عند طلبتها ولا تغرس عندهم روح التفكير بل تكرس عندهم آلية التحفيظ والترديد عن غيب، لا تسمح لهم بالتفكير واستخدام عقولهم للاستنتاج والاستدلال» (العمر، ٢٠٠٩).

وقد سبق لنا أنَّ خصّصنا فصلا كاملا عن الأميَّة الأكاديمية وانتشارها في صفوف أساتذة الجامعة، والأمية الأكاديمية هي مفهوم آخر يطلق على الجهل الأكاديمي لدى أساتذة الجامعات وأكاديمييها، ولا توجد غضاضة منهجية في توظيف مفهومين متجانسين علمياً في الحديث عن ظاهرة واحدة. ويبدو لنا

١ – هذه القصة قد تكون غير دقيقة، وقد بحثنا كثير عن توثيق لها في كتب طه حسين جميعها، فلم نر لها أثرا. مع أننا لا نشكك أبدا بالموثوقية التي يمثلها محمد جواد رضا، وأن ثمة خطبا في إيراد هذه الحادثة، إذ لا تتجانس لغتها مع اللغة الرفيعة التي عرّف بها عميد الأدب العربي وتلك التي عرف بها المفكر العراقي الكبير محمد جواد رضا. وقد تكون هذه الإشارة في كتابنا هذا تبرئة لكليهما لطه حسين ومحمد جواد رضا مما ينسب إليهما من أقوال وحكايات.

أنَّ الأمر سليم من النّاحية المنهجيّة، فلا عيب في أنَّ نتناول أمية الأكاديميين في ضوء مفهوم الجهالة الأكاديمية. وقد يكون مشروعا لنا استخدام المفهومين المتجانسين لتحليل الوضعية المعرفية المهدّدة للأستاذ الجامعي في جامعاتنا العربية. وما يمنحنا المشروعية في هذا التوظيف المزدوج لمفهومين متطابقين تقريبا، هو الاستخدام الواسع لمفهوم الجهل الأكاديمي بوصفه أحد المفاتيح الأساسية لدراسة الأوضاع المعرفية المتصدعة في الجامعات العربية، فالأمي الأكاديمي هو عينه الجاهل الأكاديمي المركّب والمقنع. وفي كل الأحوال هناك فوائد جمة لاستخدام مفهوم الجهالة الأكاديمية قد تفوق مزايا الاستخدام العام لمفهوم الأميَّة الأكاديمية.

فالأمية الأكاديمية أو الجهل الأكاديمي المنتشر بين صفوف الأكاديميين يشكل أحد المنابت الرئيسية لتوليد الجهل والفساد في الجامعات. إذ كيف يمكن للجاهل الأكاديمي أنَّ ينتج معرفة وهو جاهل بها؟ فكلّ إناء لا ينضح إلاّ بما فيه.

ومن المعلوم أنَّ الجهالة تنتج وتعيد إنتاج جهالة أشد عمقاً وأكثر اتساعا، وأن الجاهل الأكاديمي يعيث في الجامعات فسادا وجهلا، ويصبح بذاته طاقة منتجة للجهل، وقوة فعالة في إنتاج الجهالة. ويكفي أنَّ يعيش المرء بين الجهلاء حتى يتسرّب إليه الجهل ويتمكّن من قلبه وعقله، أمّا معاشرة العلماء فتنمّي في الإنسان الوعي والفضيلة. فكيف للطلبة والتلامذة أنَّ يكونوا على مستوى الجدارة العلمية وقد تتلمذوا على يدي أساتذة لا يرون أبعد من أنوفهم، أساتذة فقدوا القدرة على النظر والبحث والتقصي في أمور الحياة والوجود؟

وقد تحدثنا في أكثر من موقع عن انتشار الأميَّة الأكاديمية بين صفوف الأكاديميين في الجامعات العربية، ورأينا أنهم يعملون على غير قصد منهم على توليد الجهل وتأصيل الجهالة، وهم يحسبون أنفسهم علماء بمقتضى الجهل المركّب والمقنع، «وقد عينوا في مراكز متعددة، [و] تبوؤوا مناصب شتى،

أكاديمية وغير أكاديمية، وكلهم إفراز للجهل والجهل المركّب. والمشكلة في هؤلاء أنهم يدفعون طلابهم ومريديهم الى الجهالة والفشل» (يوسف، ٢٠١٧). وفي هذا يقول علاء الدين أبو زينة في مقالة له بعنوان (أين الأكاديميون) إنَّ غاية الكثيرين من أكاديميينا أصبحت تجميع كتاب منهجيّ يفرضون شراءه ودراسته على الطلبة؛ أو إنجاز أبحاث لأغراض الترقية بلا شغف، ونشرها في المجلات المحكمة التي لا يقرؤها سوى المختصّين؛ وتقديم بعض الاستشارات المسطحة أحياناً لتضمينها في المواد الصحفية، باعتبارها آراء خبراء (أبو زينة، ٢٠٢١).

والكارثة التي تعانيها جامعاتنا ومجتمعاتنا تتمثَّل في اكتساح الجامعات نمط من أساتذة الجامعة الجاهلين المجهلين، والصدمة الكارثية تتمثَّل في سطوة الجهل على العلم وانحسار العلم لصالح الجهالة والجهل في صفوف الأكاديميين على نحو يأخذ فيه «الجهل شكل العلم، ويأخذ فيه الجاهل صورة العالم»، والمخيف الصادم أنَّ يكون الجاهل حاملا للقب دكتور يشتغل في مؤسسة جامعية عريقة أو في معهد عال، فهذا هو الغريب والمخيف في مجتمعاتنا العربية والمغاربية، كما يقول أمين الزاوي[1] في مقالته (التوحش الثقافي) (الزاوي، ٢٠١٨).

والمصيبة الكبرى أنَّ أصحاب الشهادات العليا والألقاب العلمية الراقية «وصلوا إلى ما وصلوا إليه بنفس الأسلوب الذي يقومون به، أي إنهم يكررون ما قد تعلموه، وهذه أكبر كارثة تفرضها المؤسسات الجامعية في الوطن العربي»(كمال، ٢٠١٦، ص١٨١). وهذا كله يقودنا إلى الاعتراف المرّ بأنَّ جامعاتنا لا تستطيع إنتاج الثقافة في وعي الطلاب والمريدين، فالأستاذ الجامعي لذي فقد كلّ مقومات الوجود الأخلاقي والفكري لن يستطيع أبدا ممارسة فعل ثقافي تنويري في المجتمع، بل يستطيع فقط أنَّ يكرّس الجهالة والتعمية والقصور المعرفي في نفوس طلابه ومريديه(كمال، ٢٠١٦، ص١٨١). والسؤال الذي يطرحه زهير السراج هو: «كيف لمن كان جاهلا أنَّ يعطي ما يفتقد إليه، فالجاهل لا بد أنَّ ينجب جاهلا وسارقا ومخادعا ومزيفا مثله...!! (السراج، ٢٠١٨).

١ – أمين الزاوي (٢٥ نوفمبر ١٩٥٦ في تلمسان) أكاديمي وروائي جزائري، أستاذ الدراسات النقدية في جامعة وهران.

يقول سلطان الحويطي في مقالة له بعنوان (الجهل المتوهم علمياً): «إن بعض «المثقفين» و«الأكاديميين» أصبحوا مجرد قلاع حصينة استوطنها الجهل الذي أفقدهم الرؤيا الواضحة فحادوا عن الطريق الصحيح «فـ الأكاديمي» اليوم يبحث عن مكتب فاخر جداً ليتباهى به (....) وللأسف أصبح الجهل في الوقت الحاضر أكثر تمكناً، فقد أعطي شهادات الدكتوراه فأنتج جهلا متوهما ينخر في جسد الأمة، يبدو أنَّ الجهل في وطني حصل على شهادة الدكتوراه مع مرتبة الشرف» (الحويطي، ٢٠٢١).

وكثير من أساتذة الجامعة، كما يراهم محمد عبد الرحمن يونس، «متخلّفون علمياً ومعرفيا، ولا يحاولون تطوير قدراتهم العلميّة، فبعد الحصول على شهادة الدكتوراه لا يقرؤون كتاباً واحدا ـ وبطبيعة الحال هناك استثناءات، ولا يكتبون بحثا واحدا، بل يلقنون طلابهم مما بقي في ذاكرتهم من معارف سابقة» (يونس، ٢٠٠٩). وهنا تكمن كارثة إنتاج الجهل وترسيخ الجهالة في وعي الأجيال من الطلبة والمتعلمين.

ويبحث زهير السّراج في مسألة الأكاديمي الجاهل المنتج للجهل والجهالة فيقول: «تحدثت أكثر من مرة عن ظاهرة «البروفسورات المزيفين» [**يقصد لقب البروفسور**] -الذين امتلأت بهم بلادنا في السنوات العشرين الأخيرة، وصار حتى الذي لم يمسك طباشيرة، ولم يدخل محاضرة في حياته، أو ينشر ورقة علمية واحدة في مجلة أو دورية علمية محترمة، ولا يعرف أصول وأساسيات النشر العلمي، من أصحاب اللقب الرفيع!!» (السراج، ٢٠١٨). ويتابع السراج القول بأنَّ «هنالك من (يبرفس) نفسه بدون حياء أو خجل أو خوف من أحد، أو (يبرفسه) أصدقاؤه في جلسة شاي باللقيمات طمعا في كسب وده وتحقيق منفعة شخصية، أو (تبرفسه) أجهزة الإعلام وتمنحه اللقب الرفيع وهو صامت صمت القبور بدون أنَّ يصحح هذا الوضع الشاذ والمخجل، ويبرئ نفسه من اللقب ويطلب من أجهزة الإعلام أنَّ تخاطبه باللقب الصحيح!!» (السراج، ٢٠١٨). ومن «هؤلاء من يحتل موقعا رفيعاً في أجهزة الدولة، ولقد اعترف

أحدهم بأنه كان ينجح بالبخرات (لاحظت أنَّ بعض شيوخ التداوي بالقرآن يعطون مرضاهم وريقات مكتوباً فيها آيات قرآنية، ويطلبون منهم أنَّ يحرقوها في النار ويدعوا دخانها يمس أجسادهم وأنوفهم؛ فما حكم هذه الأشياء التي يسمونها بخرات؟) وكأنه يفتخر بذلك ويحرِّض غيره بأنَّ يحذو حذوه وينجح بالغش والاحتيال، والجميع ساكت على هذه الفضيحة البشعة بدون أنَّ يجرؤ أحد على سؤاله أو مساءلته على ما اعترف به، بسبب المنصب الدستوري الرفيع الذي يشغله. ولو كان هذا الشخص مواطنا في دولة محترمة، لما بقي في منصبة ساعة من الزمن، و **لفتحت الجامعة التي تخرَّج منها تحقيقا عاجلا في الموضوع لما في ذلك من تأثير سلبي كبير على مصداقيتها وسمعتها الأكاديمية، أو حاصرتها الفضائح والاتهامات من كل جانب وعصفت بها، فلا يُقدم عليها أحد، ولا يعترف بشهادتها أحد، إلا أننا في السودان نعترف ونتفاخر بالغش والخداع، ولا يحاسبنا أحد، ولماذا نُحاسب وقد صار الغش والخداع والكذب شيمةً لحياتنا؟!**»(السراج، ٢٠١٨).

وفي وصف السراج لهذه الظَّاهرة يكمن ما يخيف، ويقض المضاجع، ويعبر عن واقع الحال، فأيّ حال هذه عندما يكون أستاذة الجامعات «مبخرين» (نسبة إلى القراءة بالبخور) وهل يمكن «للبخرات والطلسمات» السحرية أنَّ تقوى على إنارة عقول الطلبة؟ أم أنها تهدم عقولهم وتحولهم إلى هوامات في عالم الفكر والثقافة!! ولنا أنَّ نتصور إلى أي حال آلت إليه جامعاتنا مع وصول هذه الطغمة من جهلة المدرسين والأساتذة الجامعيين إلى منابر العلم والعلماء!!؟

وفي السياق نفسه، يتناول كرايس الجيلالي ظاهرة الجهالة بين صفوف الأكاديميين فيقول: «فنحن ننتقل تدريجياً إلى ذلك المجتمع الذي يتمتع فيه الكثير من الأميين، والجاهلين بأرفع الدرجات العلمية، ويتقلدون أكبر المناصب، تحت مظلة لقب دكتور أو مظلة لقب (أ. د)، التي لم تعد تعكس في كثير من الأحيان مستوى من يحملونها، خاصة وأن نسبة المقروئية في تراجع مستمر، ولا أحد اليوم يقرأ كتاباً من أوله إلى آخره، لأننا انتقلنا من القراءة من أجل المعرفة

والتوسع العلمي، إلى القراءة من أجل البحوث، والمذكرات، والأيام الدراسية، والملتقيات، وهذا ما يمكن اعتباره أسوأ أنواع القراءة» (الجيلالي، ٢٠٢٠).

ويبحث المؤرخ الفلسطيني عبد اللطيف زكي أبو هاشم[1] في مسألة الجهالة الأكاديمية عند أساتذة الجامعة في سياق مقالة له بعنوان (ماذا جنى علينا الدكاترة.. العلاقة بين أمية الأكاديمي ولا أكاديمية المثقف). ويعالجها بكثير من الجرأة، وبقدر غير قليل من الموضوعية، ليضع جهالتهم في قفص الاتهام كمنتجين للجهالة في مجتمعاتهم. وفي هذه المقالة يقول أبو هاشم: «هؤلاء الدكاترة هداهم الله كان ينبغي أنَّ يكونوا شعلة يضيئون الطريق، وأن يتركوا بصماتهم على العلم والثقافة، ولكن وللأسف، أصبحوا معاول هدم للتعليم العالي وللثقافة، وأكبر همهم تحصيل ريع الملازم، والكتب، والملخصات، والمستنسخات، والممسوخات، عن أصولها غير المتسلسلات» (أبو هاشم، ٢٠٠٥). ويشكك أبو هاشم في مستويات الإنتاج العلمي لمثل هؤلاء الأساتذة مؤكدا عقمهم الفكري بقوله: «ويا حبذا لو كان هناك بحثا علمي (كذا!) حول مدى إنجاز الأكاديميين والأكاديميات في مجال الثقافة والبحث والدراسات، كم بحثاً كتبوا؟ كم كتاباً ألفوا؟ كم نظرية ابتدعوا؟ كم ظاهرة نبهوا [عليها]؟ كم خلافاً حلّوا؟ كم مثقفاً صنعوا؟ كم مفكراً أنجبوا؟ كم مركزاً للأبحاث أسّسوا؟»(أبو هاشم، ٢٠٠٥). ويستطرد الكاتب بقوله: «وعلى صعيد الأنشطة الثقافية والاجتماعية والسياسية، تجدهم أقل الناس مساهمة في المجال الثقافي والاجتماعي، همّهم الحصول على الترقيات من خلال كتابة بعض الوريقات الركيكات الموسومة زعماً بالمحكمة أكاديمياً، وهي في أغلبها لو أرسلت لأي نشرة في مؤسسة علمية تحترم نفسها لرفضت؛ لضعفها وركاكتها ورطانتها وعدم بلاغتها، وخطأ صياغتها، ولكن الأمر فيه مجاملة أكثر من الحقيقة، مع إدراكي لجدية بعض الدراسات المحكمة»(أبو هاشم، ٢٠٠٥). ويرى في النهاية

١ - عبد اللطيف زكي أبو هاشم: مفكر ومؤرخ فلسطيني، له العديد من الكتب والأبحاث التاريخية ولاسيَّما في تاريخ غزة والجنوب الفلسطيني.

أنَّ مثل هؤلاء الأساتذة قد يشكلون وبالا على المجتمع والثقافة والجامعة وأنهم «ما داموا هم ليسوا علماء، وغير مثقفين، وغير مفكرين، ولا هم بالمكثرين، فلن يخرج عنهم شيء، لأنَّ فاقد الشيء لا يعطيه» (أبو هاشم، ٢٠٠٥). ولكن الخطر برأينا ليس في جهلهم بل في قدرتهم على تجهيل طلبتهم ودفعهم إلى وضعية القصور المعرفي والأخلاقي.

ويدلي محمد علي القاسمي الحسني[١] بدلوه بين الدلاء في هذه القضية في مقالة مصقعة بعنوان (الجزائر: جامعات أم مصانع جهل)، ويرى فيها أنه لمن المؤسف حقا «أن يكون الكثير من الأساتذة هم السبب الرئيسي في كون الجامعة لا تصدر سوى ألوف الجهال والمتخلفين فكرياً، فمنهم من يحول محاضرته إلى موعظة دينية حول الحجاب والمصافحة بين الجنسين، ومنهم من يصفّي حساباته مع الآخرين، وبعضهم يروي سيرته الذاتية المتخيلة، أو يسرد مشاكله مع زوجته ومعاناته في تربية الأبناء، وضعف الراتب وعدم قدرته على منافسة الأستاذ الأجنبي لأنَّ راتبه ضعيف» (الحسني، ٢٠١٩). وهذه الصورة التي يقدمها الحسني تكاد تجد صداها المطابق في مختلف الجامعات العربية وكأن الحال واحد موحّد لا اختلاف فيه.

ويتناول عبد الله السعوي ظاهرة الأستاذ الأكاديمي المجهل، أو ما يسميه بالجاهل المقنّع بالتحليل، فيقول: إنّ الإشكالية تعظم عندما يكون هذا النموذج المقنّع منتمياً إلى إحدى الجامعات، فهنا تكمن الخطورة لأنَّ الجامعة كمؤسسة أكاديمية، تعتبر مركزاً تنويرياً، وقوة استقطابية، متضمنة - أو هكذا يفترض- للمعنى الذي أنشئت من أجله، وهو تشكيل ملامح الوعي العام، فإذا كان أحد المنتمين إليها بهذا المستوى المتدني [من الجهالة]، فهذا يعني أنَّ ثمة تهميشاً لدور الجامعة، وتقليصاً لفعاليتها، وتضئيلاً للجغرافيا القيمية التي تحتلها، لأنَّ الأستاذ هنا يبيت مصدراً من مصادر الوعي وإرباكه. إنَّ ثمة علامة فارقة ثابتة

١ - محمد علي القاسمي الحسني: باحث جزائري في العلوم السياسية والعلاقات الدولية بجامعة قاصدي مرباح في الجزائر.

مميزة للأستاذ المقنع هنا وهي أنه يرفض - صراحةً أو ضمناً- إثارة الأسئلة وخصوصاً ذات الطابع المركز والعميق» (السعوي، ٢٠٠٤). فالأستاذ الجاهل «يرى أنَّ السؤال ممارسة اختراقية، لماذا؟! لأنه يكشف عن تواضعه المعرفي، وهذا ما يجعله يتعامل مع الأسئلة باعتبارها هرطقة يعاقب فاعلها عليها! ثمة (سادية) سائدة، كسيدة، للموقف على نحو يدفع الطالب لكي يضمن له القبول والرضا ألا يتجرأ على إثارة الأسئلة فضلاً عن المعارضة المهذبة وليس أمامه من خيار إلا التبرمج - ولو شكلياً- بما يملى عليه حتى ولو كان لا يميل إليه، والعمل على مباركة كلام الأستاذ عبر كلام مجاملاتي الأبعاد!!» (السعوي، ٢٠٠٤).

١.٨ - أساتذة جامعيون: ضحايا الجهل المقدس

يقول ماكس بورن الحاصل على جائزة نوبل في الفيزياء عام ١٩٥٤: «إن الادعاء بوجود حقيقة واحدة وإنك أنت من يمتلكها هو في نظري السبب الأكثر تجذرا لكل ما هو شرير في العالم». وقد وجدنا ضالتنا في هذا القول الحكيم لوصف الجهل المقدس والتعريف به بصورة استثنائية. ونعني بالجهل المقدس نمطا من الجهل المركّب الممزوج بطابع القداسة. فالجهل المركّب الذي فصّلنا فيه القول آنفا: هو جهل، وجهل بالجهل، أما المقدس فهو جهل ثلاثي النواة جهل وجهل بالجهل وتقديس الجهل. وباختصار الجهل المقدس هو كل جهل يضفي على موضوعه طابع القداسة، والقداسة تعني الإيمان المطلق بشيء. وعلى هذا النحو فإنَّ الجهل المقدّس هو إيمان مطلق يسبغ على قضية قد تكون خاطئة تماما أو نسبية، وهو يضمّ كل أشكال التعصّب العرقي والديني والطائفي والسياسي والثقافي والقومي. وهذا يشمل أيضًا أيّ نوع من أنواع التصلب الفكري الذي يأخذ أصحابه إلى مجاهل بعيدة في مجال تقديس الرأي والإيمان به بصورة مطلقة.

ويمكننا أنَّ نماثل بين مفهومنا للجهل المقدس وتعريف أحمد قمبر للدوغماتية. وقد وجدنا في تعريفه للدوغماتية ما يطابق رؤيتنا، فهو يعرف لنا الجهل المقدس

بوصفه «فكرا مغلقا متعصباً ذاتي التوليد، ذاتي الاكتفاء، مصدره مسلمات موروثة ومعممة فوق النقد والنقض والتشكيك والتجريب. وهذا الفكر لا يتطور وفق المتغيرات الثقافية، والمؤثرات الاجتماعية الاقتصادية والمعطيات العلمية ـ إنه فكر الجمود والوثوق واليقين والتصلب والتجمد. وهو فكر الرفض لكل ما هو أجنبي وخارجي، إنه لا يطور إلا أسلحة الدفاع عن ذاته ومعتقداته، أو أسلحة الهجوم للقضاء على الآخر، إنه يضع العقيدة الفكرية التي ينافح عنها في مقام الدين ويجعل المساس بها مساسا لا يغتفر بالمقدس والمتعالي»(قمبر، ١٩٨٥، ١٥).

وفي حقيقة الأمر، غالباً ما يتساءل العارفون عن طبيعة هذا الجهل الذي يصيب كبار المفكرين وأساتذة الجامعة، وهذا السؤال يفرض مشروعيته. ففي حقيقة الأمر يصعب علينا التصديق بأنَّ أساتذة كبارا ومفكرين مميزين وأساتذة جامعيين قد يعانون من هذا الجهل المقدس. والسؤال المحير الذي يطرح نفسه أيضًا هو: أين هي العقول الراجحة لمثل هؤلاء الذين وصلوا إلى أعلى درجة من درجات العلم والمعرفة؟ وكيف يمكن لعالم أو مفكر أو أستاذ جامعي كبير أنَّ ينحدر إلى هذا الدرك الخطير تحت تأثير المطلقات والأوهام؟ والحقيقة أنَّ الإجابة عن هذا السؤال صعبة جدا، ومعقدة ومحيرة!!! ولكن واقع الحال يقول إنَّ معظم المفكرين والباحثين والدارسين والعلماء قد يقعون فريسة هذا الدّاء العضال، الذي ينقضّ على العقل فيمعن فيه فتكا وتدميرا، ويدفع صاحبه في النهاية إلى هستيريا الإيمان بالمطلقات الغبية والمسلمات المقدسة. والحياة الفكرية العربية تعج وتضجّ بمئات الألوف من هؤلاء الذي وقعوا في ضلال المقدّس، وفي مستنقع المسلمات والمطلقات. ويمكن أنَّ نقول في هذا الخصوص إنّ الجهل المقدس وباء وداء ومرض ولوثة عقلية تدمر عقل الإنسان وتشلّ وعيه.

والأمر بسيط جداً إذا حاولنا أنَّ نفهم آلية السقوط في مستنقع الجهل المقدس، فالثقافة السائدة التي تضفي طابع القدسية على مظاهر الحياة والأشياء والرموز، تمهد لهذا الجهل، ثم يأتي دور التعليم الذي يقوم على عبثية المطلقات. والمطلقات لوثة عندما تصيب جزءا من الدماغ مهما يكن بسيطا، تتمدد حتى تنال من

الدماغ بكليته. والمطلقات المقدسة تؤدي إلى تصلّب العقل وانكفاء الذهن على معان وقيم غير قابلة للنقد والنقض والتفكيك. ومن عجائب الجهل المقدس أنّه يسيطر على الدماغ برمته ولكنه لا يتعارض بالمطلق مع قدرة العقل على الإنتاج الصحيح في قضايا العلم والمعرفة. كما أنّ هذا المطلق الذي يغزو العقل قد يجعل العقل قادرا على الإبداع في مجال الوهم كالكاهن الذي يبدع الأساطير عن مقدساته التي يؤمن بها.

ومن أجل فهم أعمق لمعنى الجهل المقدس دعونا نذهب إلى أنتوني دو ملّو، في مأثورته الشهيرة (أغنية الطائر). ودعونا نقف عند حكاية (نزهة الشيطان):

«ذهب الشيطان مرة في نزهة مع صديق له. فأبصرا أمامهما رجلاً ينحني ويلتقط شيئاً من الأرض.

سأل الصديق شيطانه: «ماذا وجد هذا الرجل»؟

قال الشيطان: «قطعة حقيقة.»

سأل الصديق: «أفلا يزعجك ذلك»؟

فأجابه الشيطان: «لا. فسوف أدعه يجعل منها معتقداً»(دو ملو، ٢٠٠٠، ٥٤).

ما الذي يريد أنَّ يقوله لنا أنتوني دوملّو في هذه الحكاية الشيطانية؟ إنه يريد أنَّ يقول لنا إنّ إضفاء طابع القداسة على الأشياء فعل شيطاني يؤدي إلى تدمير الإنسان والعقل. وذلك لأنّ الحقيقة عندما تصدم بمعتقد هي الخاسرة دائما(دو ملو، ٢٠٠٠، ٥٤).

تفيض جامعاتنا بحكايات وروايات عن الجهل المقدس الذي أصاب عقول أساتذة الجامعة وعتم على قلوبهم، ويمكن أنَّ نقف أمام هذا المشهد الأكاديمي الذي تقدمه الكاتبة المغربية شيماء بوحلتيت في مقالة لها بعنوان (ذل التعلُم مع الأستاذ الجامعي المغربي). وهذا المشهد البديع يدلنا على عمق التخلف الذي وصل إليه العقل الأكاديمي، ومدى الجهالة العمياء التي ضربت عقولهم تحت

تخدير المقدس والمطلقات الأيديولوجية. تقول بو حلتيت واصفة هذا المشهد الذي يحدث يوميا في أروقة الجامعات العربية:

«في عامي الجامعي الأول كانت لي حصة حول أصل اللغة مع أستاذ لسانيات يرى أنَّ اللغة [هي] الحقيقة المطلقة والوحيدة فالله علم أدم الأسماء كلها و... رفعت يدي متسائلة، فقط مؤمنة بسذاجة بما قرأته في الكتب وسمعت من الشعارات عن الاختلاف والتعايش ونقاش الأفكار لا الأشخاص، وحرية التعبير وغيرها من المفاهيم الجميلة المثالية، مستفسرة عن محلّ التفسيرات الأخرى كالتطورية، مثلا، إذا اعتبرنا وجود حقيقة واحدة فقط.... وبينما أنا أتحدث **كان [أستاذنا العزيز المخضرم] يطأطئ رأسه للأسفل، ونظراته كلها تحدّ وكره وغضب. ولم أستوعب السبب وراء كل هذا [وبعد أنَّ انتهيت من سؤالي البريء، نظر إلي] ثم أزال نظارته، وحطّ قلمه فوق مكتبه - شمر عن ساعديه وبدأ [يقول] «داروين الغبي، وعقلك الصغير، وأفكارك التافهة في الزبالة» وظل ينتقل من مقدمة الصف إلى آخره بسرعة (...) مؤديا حركات بهلوانية، (...) قائلا «إن هذا الغبي (ويقصد دارون) يقول إننا كنا سمكا وأصبحنا قردة» ثم يضحك ويقول «لا يجب أنَّ تكوني نصف مسلمة» كان معظم الطلبة مهرجين ثانويين يضحكون وراء زعيمهم تقرباً من بركاته معلنين أنهم في نفس الخط والتوجه والمنهج وأن الدروس الأخلاقية والرقي الذي يقدمه أستاذهم الكبير صاحب الهندام الأنيق قد نضجت ثماره (بوحلتيت، ٢٠١٨).**

هذه السردية الوصفية للموقف تكاد تختزل ما يجري في جامعاتنا من تصلب أيديولوجي، يقوم على مطلقات متبلورة في عقول الطلبة وأساتذة الجامعة، والأدهى من ذلك كله أنّ هذا التصلب الأيديولوجي، كما شاهدنا في هذه الصورة، يترافق مع تصلّب سلوكي ووحشية أخلاقية لا تقف عند حد من الحدود، إذ يغيب الأدب، وتغيب القيمة الأخلاقية، ويتحول الأستاذ المؤدلج والمصاب بهوس الجهالة المقدسة إلى وحش فقد وعيه. يضرب يمنة ويسرة محاولا تحطيم كلّ من يخالفه الرأي، ويشذَ عن سلوكه القطيعي. وأمثال هذا الأستاذ

يفوق العدّ والحصر، فهم ينتشرون في رحاب جامعاتنا، ويشكلون عمقها الثقافي المتورم بالجهل المقدس والعدمية الثقافية بامتياز. ومن منا يستطيع اليوم مناقشة هؤلاء في أي قضية من قضاياهم أو سردية من مطلقاتهم. وربما ينبغي لك اليوم أنَّ تحمل في جعبتك هذه المساطر الأيديولوجية القادرة على استشعار هذا التضخم الأيديولوجي كي لا تقع في منزلق الصراع، وتكون ضحية لهجوم هؤلاء الموتورين الذي فقدوا عقولهم تحت مضارب الجهل الأيديولوجي المقدس الذي يعشّش ويفرّخ في عقولهم، وهم الذين لا يمكن لهم أنَّ يكونوا في نهاية الأمر إلا ضحايا هذا المقدس الأيديولوجي بأوهامه ومطلقاته، وهو ما سيؤدّي بهم عاجلا أو آجلا إلى فقدان عقولهم وإطفاء ومضة التنوير التي أودعها الله فيها.

يقول سامح سعيد عبود في وصف هذا الجهل المقدس المتعالي: «لم أندهش حين قرأت يوما عن عالم فيزياء نووية هندي شهير شاهدت صورته في إحدى المجلات يسجد في خشوع لآلهته الوثنية، فقد تعلم هذا العالم على نحو يجعله يفصل بين علمه الواسع بالفيزياء الذي أهله لهذا المركز المرموق وبين معتقداته الغيبية، وهكذا يجمع في آن واحد بين المنهج العلمي في إطار عمله البحثي والمنهج الخرافي في إطار المعبد. وفي الحقيقة أنَّ هذا العالم ليس ظاهرة فريدة في عالم اليوم بل هو الظّاهرة الأكثر انتشارا الآن في عالم اليوم»(عبود، ٢٠٢٠).

ونقول لعبود ومعه أيضا: إنَّ مجتمعاتنا تفيض فيضا بجهال الأكاديميين، وتتدفق تدفقا بأمثال هؤلاء العلماء الذي وقعوا ضحية الجهالة الأيديولوجية المقدسة. وكم هي هذه المطلقات المعرفية التي تخيّم في عقولهم، وتعشّش في أذهانهم، لتشكل الفضاء الذي يعيشون فيه ويريدون لنا ولطلبتهم أنَّ يسكنوه. فالأطباء والمهندسون والمبدعون في مجال العلوم، حالهم حال واحد، يؤمنون بقدسية أفكارهم ونمطية عاداتهم وقيمهم، وهم لا يسمحون حتى لأنفسهم بطرح أيّ تساؤل عنها، لأنها بلغت درجة القداسة الشيطانية التي حدثنا عنها دو ملّو. ونحن على يقين أنّه عندما يتم إسباغ المقدس الأيديولوجي المتشبّع بالمطلقات على كل شيء عرفناه ودرسناه وتقلدناه في عاداتنا وأمور حياتنا، فعلى

الدنيا السلام، لأننا عندما سنعيش في غابة مظلمة لا يغشاها نور ولا يتخلّلها ضياء المعرفة، وعندما نصل إلى هذا الحد يتقلص العقل وتتلاشى العقلانية، ويتصلب الدّماغ، ويختفي الفهم ليتحول الإنسان بعدها إلى وثن يعبد أوثانا.

ولم يكن غريباً قط أنَّ معظم هؤلاء الذين قاموا بالعملية الانتحارية ضد مبنيي التجارة العالمية كانوا من المهندسين الكبار، ولا عجب أنَّ يكون معظم قادة القاعدة وداعش وعلى رأسهم ابن لادن من كبار الخبراء والمهندسين، ومن خريجي الجامعات العربية التي رسّخت فيهم هذا التعطش للدم والتعصب.

وقد كشفت الأحداث الدامية في سوريا وليبيا والعراق ولبنان أنّ أغلب أساتذة الجامعة، والمثقفين الكبار من خريجيها وحملة ألقابها، الذين كان يُفترض أنَّ يعوّل على علمهم وحكمتهم ورجاحة عقولهم في الأزمات وفي المنعطفات التاريخية، قد انحدروا إلى الدرك الأسفل من السّلوك الغرائزي الطّائفي والعرقيّ والمذهبي الأرعن، وانضمّوا إلى القطيع المهجّن بقيم التخلّف والجهل المقدس والعفن التاريخيّ. ولم يستطع كثير من أساتذة الجامعة والمفكّرين العرب أنَّ يُخْفُوا هذا التدفّق السادي المهووس للجهل المقدس، المدجّن بقيم التخلّف والسقوط في مستنقع من الأوهام النزوية الماضوية، التي تجد صداها في أعمق طبقة من طبقات الوعي الوجدان، فانضمّوا (الأساتذة) إلى القطعان الأيديولوجية يردّدون الأناشيد ويرقصون على أنغام التعصّب، ويتمايلون على إيقاع التمذهب، ويهزجون بكل خرافات الماضي وأباطيل التّقاليد التي لا يمكن أنَّ تصمد أمام العقل الحرّ والمنطق والبرهان.

ومن ينظرْ ويعشْ في فضاءات الجامعات العربية سيجد ألوانا وأشكالا من الجهل المقدس الذي يرتبط بالتعصب على مدار تنوعه الطائفي والديني والقبلي والعلمي والسياسي، وكل هذا التعصب يعبر عن جهل مقدس مركب ومقنّع بالألقاب. ومن يبحثْ سيرى أنَّ معظم أساتذة الجامعات العربية محكومين بتوجّهات دينية طائفية عصبية في مختلف المستويات.

وتطالعنا قصة الدكتورة إيمان مصطفى البغا[1]، نموذجا فريدا للأستاذ الجامعي الذي يقع ضحية الجهل المقدس، ويأخذ بمريديه إلى مستنقع هذه الجهالة العمياء. فإنَّ يقع الأستاذ المربي ضحية فلسفة جاهلية، وأن يضيع في متاهاتها، لا يمكن أنَّ يكون إلاّ أمرا غريباً مريبا. وحكاية البغا تشكل نموذجا فريدا في تاريخ الاغتراب الإنساني؛ أستاذة جامعية فقيهة في الدين والشرع، متحدرة من عائلة فقه وعلم، لها في المجد الفكري شأن عظيم؛ والدها من كبار شيوخ دمشق، وإخوتها من كبار الأكاديميين الشرعيين في الديار الشامية، أساتذة جامعيون، وعمداء لكلية الشريعة، وأصحاب مقامات عالية في الفكر والدين والأدب. كل هذا المجد والحسب والنسب والعلم والمعرفة طرحته الدكتورة البغا أرضا، وشدت الرحال لتلتحق بتنظيم داعش في سوريا. يذكر أنَّ البغا كانت قد قضت سنوات طويلة في العمل الأكاديمي في جامعة الدمّام، وامتلكت قدرة كبيرة على التأثير في طالباتها ومريداتها (الهزاني، ٢٠١٤).

وقد أعلنت البغا عن أسباب انضمامها إلى داعش بقولها: «غبت عنكم لأني كنت أبحث عن كهف آوي إليه للنطق بكلمة الحق.. تركت جامعتي الحبيبة، وسيارتي الفارهة، ومنزلي الواسع، وراتبي الضخم لأتخلص من الالتزام بقوانين الطّغاة - الآثمة - كاتمي أنفاس الحق لتبقى الأمة في هوانها، مسوقي أصحاب الكفاءات والخبرات نحو مزيد من الهزيمة والفساد بل والموت والفناء» (حمزة، ٢٠١٨). وتُعدُّ «إيمان»، أول امرأة متخصصة في الفقه الإسلامي تُبايع «داعش»، وكانت المرأة الوحيدة التي وقَّعت على بيان نصرة «البغدادي»، بعنوان (المشاعل العلمية في نصرة دولة الخلافة الإسلامية)، في نوفمبر ٢٠١٤، ضمن نحو ٥٠ شرعيًا تابعًا للتنظيم في أنحاء العالم(حمزة، ٢٠١٨).

١ - ولدت الدكتورة إيمان مصطفى البغا في دمشق بداية السبعينيات، وحصلت على الدكتوراه في الفقه وأصوله من جامعة دمشق، إضافة إلى دبلوم التأهيل التربوي، عملت أستاذة للدراسات الإسلامية في جامعة الدمام بالسعودية، وتركت عملها بعد الانضمام إلى «داعش»، وهي من بيت يُعرف بالعلم، فأبوها الدكتور مصطفى البغا، فقيه سوري معروف وشقيقها هو الدكتور محمد الحسن البغا، الذي شغل منصب عميد كلية الشريعة السابق بجامعة دمشق.

وقد سبق لـ البغا أنَّ اعترفت في إحدى تغريداتها على حسابها بموقع «تويتر»، أنها كانت داعشية قبل أنَّ توجد «داعش»، قائلةً: «بعد دراسة مآسي المسلمين، وسيرة رسول الله، وحياة الصحابة، والفتوحات والتاريخ المعاصر، وفقه الجهاد، اكتشفت أني كنت داعشية التفكير والمنهج، أنا داعشية قبل أنَّ يوجد «داعش»، وأعرف من وقتها أنه لا حل للمسلمين إلا في هذا الجهاد»(حمزة، ٢٠١٨).

وأخذت البغا «على عاتقها شرعنة الممارسات الوحشية لعناصر التنظيم، مثل حز الرؤوس، وذبح المخالفين، محاولة الزج بنصوص تراثية منسوبة كذباً إلى النبي (صلى الله عليه وسلم) لتبرير هذه الجرائم، والترويج لتأييد النبي لتلك الأفعال، ورضاه بها»(حمزة، ٢٠١٨). وقد دفعت أحد أطفالها، ويُدعى «**أبو الحسن الدمشقي**»، لخوض معارك داعش، فلقي مصرعه عن عمر لا يتجاوز الـ١٣ عامًا، في إحدى المعارك الداعشية. والأغرب من ذلك أنها قامت بتزويج ابنتها الصغيرة التي لم تتجاوز الرابعة عشرة من العمر لتنجب طفلها الأول بعد عام(حمزة، ٢٠١٨).

وإذا لم يكن من منهجيتنا سرد القصص إلا أنَّ هذه الحكاية تحمل في ذاتها ألف دليل على توحش الجهل المقدس الذي يؤدي بالإنسان مهما بلغ من العلم إلى التهلكة فكرياً وروحياً، كما يؤدي إلى تدمير المحيطين به من أهله ومريديه وخلانه. ونحن في سردنا هذا ننظر إلى الدكتورة إيمان البغا بوصفها ضحية الجهل المقدس الذي دمر حياتها ووجودها وخطف مستقبل أطفالها وأبنائها في حروب طاحنة لا ناقة لها فيها ولا جمل. أضاعت ابنتيها وابنها في معارك دموية جائرة ضد الإنسان والإنسانية والقيم الأخلاقية.

وأصبع الاتهام الأول قد يوجه إلى أسرتها التي أغرقتها بأوهام التعصب الأيديولوجي المقدس، ثم إلى أساتذتها في جامعة دمشق الذين فتكوا بعقلها، ودمروا وعيها بمطلقات فقهية لا أصل لها في الدين والخُلُق، فأوقعوها في لجة الجهل المقدس المركّب وبين أمواجه العاتية. ثم يأتي دور جامعة الدمام التي يبدو

لنا أنها قد أبلت جيدا في صقل جهالتها الأيديولوجية، ثم يأتي دورها هي في نشر الأوهام المقدسة التي تأمر بسفك الدماء والقتل وانتهاك حقوق الإنسان. وها هي قد أعلنت بصراحتها المعروفة بأنها داعشية قبل أنَّ تولد داعش، داعشية متعطشة للدم وقتل الأبرياء وسحق المعارضين، داعشية في إيمانها بنكاح الجهاد وها هي تدفع بأحد فلذات كبدها إلى الموت، وبالأخيرتين الصغيرتين إلى جهاد النكاح، وفظاعة الإنجاب في الصغر في عمر الرابعة عشرة من العمر، فأضاعت عائلتها قبل أنَّ تدمّر نفسها، وتخسر كلّ شيء نبيل وجميل في هذه الحياة.

هذه الصّورة الداعشية المخيفة تبيّن لنا، في حقيقية الأمر، جانبين أساسيين: أحدهما يتمثل في قدرة الجامعات على إنتاج الجهل المقدس، ومثالنا هنا جامعة دمشق التي تتحمل المسؤولية الأولى عن تشكيل الشخصية المتعصبة للسيدة الدكتورة إيمان البغا ودفعها إلى الاستغراق في جهلها المتوحش... ويتمثل الثاني في أنَّ الجهل المقدس عندما يتمكن من الفرد يحوله إلى طاقة وحشية لإنتاج الجهل المقدس والانتقال به من حالة الوعي إلى حالة غياب الوعي ثم إلى تحويل هذا الجهل إلى ممارسة تتمثَّل في عمليات مثل: الالتحاق بداعش، نكاح الجهاد، دفع الأطفال إلى الموت في ساحة المعارك. ونحن نرى أنه تمت التضحية بالدكتورة إيمان البغا وأطفالها وأسرتها وحياتها على مذابح الجهل المقدس. وهو حصاد مؤلم وتراجيدي وحزين. ولا يحسبنّ أحد أنَّ إيمان البغا هي التي أجرمت بحق نفسها فحسب، بل كذلك البيئة الجامعية التي نشأت فيها والثقافة المتصلبة التي حمّلتها أثقال هذا المقدس الأيديولوجي الرهيب، فدفعت بها إلى التضحية بنفسها وأسرتها في قضية يكاد يجمع أهل العلم والعقل والمعرفة أنها قضية خاسرة في حسابات المبادئ والأخلاق والقيم.

وتعلق الكاتبة السعودية أمل عبد العزيز الهزاني على هذه القضية فتقول: «جامعاتنا فيها كثير من إيمان البغا، رجالا ونساء، لا يعلنون أنهم يؤيدون التنظيمات الإرهابية، لكنهم ينفذون أجندتها بدقة.. يدبون كدبيب النمل في أفكار الطلبة.. يصورون لهم على أنَّ الأصل في الأشياء التحريم.. يضيقون على

الشباب حتى تصغر الدنيا في أعينهم ويفقدوا كل جمالياتها ومتعتها، فلا يتبقى لهم سوى الأمل في الحياة الأخرى التي يستطيعون أنَّ يتمتعوا فيها بكل ما حرم عليهم في الدنيا زورا وبهتانا « (الهزاني، ٢٠١٤).

وباختصار، هذا ما يفعله الجهل المقدس في جامعاتنا وفي مجتمعاتنا، إنه يدمر أعمق أعماق الإنسان، ويسحق مشاعره ويفجر عقله الباطن، إنه يمارس قهرا على المخ ويضرب التفكير عند الإنسان، فيفجره أشلاء متناثرة في مواطن الجهل والعدم، إنه يهدّد القيمة الإنسانية للإنسان، فيحوّله إلى وحش بدائي، بعد أنَّ قيّض الله له أنَّ يكون إنسانا حكيما كائنا عاقلا يمارس التفكير وروح النقد، ويتمازج مع الكون شغفا مع الحياة توجّداً (أمين، ١٩٩٨).

ويجب علينا أنَّ نعلم، أو أنَّ نأخذ بعين الاعتبار، أنَّ حكاية إيمان البغا، ليست سوى حكاية واحدة من آلاف الحكايات والسرديات التي تشهدها أكاديمياتنا العربية المعاصرة، وما هي في نهاية الأمر إلا تعبير عن رأس الجبل الجليدي للجهل الأيديولوجي المقدّس المتراكم في أعماق المحيط، وهو جهل يخشى الضوء فيختفي تحت هدير الماء وأمواج البحر العاتية. وحكاية البغا ما هي إلا ذرة من حقيقة قفزت فوق الأمواج العاتية، وخرجت من لدن عمق رهيب ومخيف لحقائق الجنون الأيديولوجي في ردائه المقدس. ولا ريب أنَّ هناك اليوم ملايين الدواعش الذين يعيشون في أعماق مجتمعاتنا، ويترعرعون في جامعاتنا تحت عنوان الجهل المقدس، والجهل الخفيّ، المركّب المقنّع.

والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا السياق، كما يقول عالم الاجتماع اليمني الدكتور سمير عبد الرحمن الشميري، هو: هل يمكن لعقليات مثقوبة ومحشوة بالوهم أنَّ تنير عتمة الظلام؟ هل يمكن لشخصيات مريضة ومعقدة أنَّ تغرس بذرة أمل في النفوس؟ هل تستطيع الشخصيات المريضة الغارقة في الضباب والشك والمصابة بتمزّقات روحية أنَّ تعالج علل الفكر والواقع بحفنة هواجس وأفكار متخشبة؟!

٩- الإنتاج الأكاديمي العربي: تتويج للجهل وتأصيل للأوهام!!!!

لا ريب في أنَّ الإنتاج العلميّ للجامعات يشكل عنوان قوتها، ويرسم حدود هويتها، ويسجّل مدى قدرتها على الإسهام في تنمية مجتمعاتها. وتتحدّد القيمة العلمية لهذا الإنتاج بمدى تأثيره في تحقيق التقدم العلمي والمعرفي في مستوى الحضارة الإنسانية، كما يشكّل نوع الإنتاج العلمي للجامعات معياراً يبنى عليه في تحديد مكانة الجامعة بين الجامعات العالمية الحيّة. وغالباً ما يتمّ تقييم الجامعات والمؤسّسات العلمية بمدى إسهاماتها العلمية في مختلف مجالات العلوم والمعرفة والفنون والآداب الإنسانية. وتشكل الطاقة الإبداعية للإنتاج العلمي والفكري الجامعي، المعيار الأساسي الذي يعتمد في تصنيف هذه الجامعات، وتحديد مكانتها في سلم التطور الحضاري والمعرفي. وغنيّ عن البيان أنَّ الإنتاج العلمي الإبداعي للجامعات يتجلّى عادة في صورة براءات علمية، واختراعات تقانية، وإبداعات فنية، ونظريات علمية، وإنتاجات أدبية وثقافية مميزة، تفرض حضورها المتألق في عالم الفكر والثقافة والحياة.

وإذا نظرنا اليوم إلى الجامعات العربية، من منظور إبداعي، فإنه ليس مفاجئا أبداً أنَّ نجد أنَّ معظم المؤشرات العلمية تدلّ بوضوح على أنَّ هذه الجامعات تعاني من ضعف كبير متواتر في مستويات الإنتاج العلمي كماً ونوعاً. وبناء على ذلك فإنَّ هذه الجامعات تسجل غيابها المخيف المؤلم عن المشهد الحضاري للإبداع والاكتشاف في مختلف مجالات العلم والمعرفة. وزيادة على خطورة هذا الغياب المؤلم، وتراجع مستويات الإنتاج العلمي، فإنَّ الأدهى والأخطر يتمثل في الانحدار النوعي المخيف لإنتاجها العلمي، وهو أمر يعبر جوهرياً عن عمق التخلف العلمي، وقصوره البيّن، في عالم الفكر والمعرفة العلمية.

ولا يخفى على أحد اليوم أنَّ الجامعات العربية لم تستطع منذ تأسيسها أنَّ تحقق أيّ إنجازات علمية أو فكرية فارقة تعرّف بها وتميّزها، في مجال الإبداع العلمي والثقافي، وذلك في عالم يحتدم فيه التنافس على الاختراع والإبداع، في فضاء

زمني حضاري متدفق بالاكتشافات العلمية والمعرفية، في مختلف الميادين، وفي عالم يتّسم بحضور لافت للإنجازات العبقرية، فالإنسانية، في مختلف المجالات العلميّة.

وإذا كانت الجامعات العربية تُعَدُّ اليوم بالمئات، ويربو أساتذتها على الآلاف المؤلفة، ويتدفق طلبتها بالملايين، فإنَّ هذه الجامعات، رغم هذه الكثافة في العدة والتضخم في العدد، لم تقدم حتى اليوم شيئاً مهماً يسجل، أو ربما يذكر في مجال الإبداع، والابتكار العلمي، وذلك في وقت ما انفكت فيه الجامعات العالمية العريقة تبهرنا بعظيم الإنجازات، وبديع الابتكارات، ولاسيَّما الإنجازات التي تتدفق في عالم الثورة الصناعية الرابعة. وفي المقابل فإنَّ الجامعات العربية على كثرتها، لم يستطع أحد أكاديمييها، خلال تاريخها الطويل، أنَّ ينال أيّ جائزة عالمية معتبرة، ولم يكن لأيّ من أكاديمييها فرصة الحصول على جائزة نوبل، ولا ينبغي أنَّ يحسب العالم المصري أحمد زويل على العرب؛ لأنَّ حصوله على هذه الجائزة جاء في سياق انتمائه إلى مؤسسات علمية أمريكية.

وللتعبير عن مدى التخلّف العربي في ميدان الإبداع العالمي تكفي الإشارة في هذا السياق إلى إحصائية علمية أعلنها مكتب براءة الاختراع الأميركية لعام ٢٠٠٤، وتبيّن هذه الإحصائية أنّ حصة العرب مجتمعين (الدول العربية مجتمعة) من براءات الاختراع بلغت ٣٦ براءة اختراع من مجموع عالمي وصل إلى ١٩٣ , ٧٨ براءة اختراع، أي بمعدل ٠٤ , ٠٪ ويعادل هذا الرقم من الناحية النظرية، حجم براءة الاختراعات التي تصدرها شركة «سيمنز» الألمانية في يوم واحد(أبو زينة، ٢٠١٢). وتبين بعض التقارير أنَّ نصيب العالم العربي من الكتب لا يتعدى ٢٨ عنوانا لكلّ مليون شخص، وأنّ عدد الكتب التي تترجم في الدول الناطقة بالعربية مجتمعة لا يزيد على ٣٠٠ كتاب في السنة مقارنة بمتوسط ١٦٥٠ كتابا في دولة صغيرة كاليونان، وأنّ عدد الكتب التي تترجم إلى الإسبانية في العام الواحد يعادل كل ما ترجم إلى العربية في ألف عام. وللأسف يظل هذا الوضع اليوم على ما كان عليه وبلا أمل حقيقي في التغيّر الى حال أفضل (أحمد، ٢٠٢٠).

وبالمقارنة بين العرب وإسرائيل، فإنَّ قلةً قليلةً من جامعات الكيان الصهيوني، التي لا يتجاوز عددها عدد أصابع اليدين مرتين، استطاعت أنَّ تحصد ست جوائز «نوبلية»، وذلك خلال العقود الخمسة الماضية، كما يشار إلى أنّ هذه الجامعات القليلة العدد، استطاعت أنَّ تترك سجلاً مميزاً بانتصاراتها العلمية، وأن تحقق إنجازات كبيرة في مجال العلوم بعامة، والعلوم الذرية والعسكرية على نحو خاص. وقد صدق من قال: بأنَّ الجامعات العربية لم تكن أكثر من مدارس ثانويات كبرى، تقوم بتخريج موظفين عاديين بيروقراطيين للعمل في أجهزة الدولة ومؤسساتها وإدارتها.

ولو نظرنا، اليوم، إلى مؤشر الإنتاج العلمي للجامعات العربية، من حيث نوعيته فحسب، لوجدنا ما يثير الدهشة والعجب، فالإنتاج العلمي لهذه الجامعات يعاني، في مجموعه، درجة عالية من السطحية والابتذال، ويتخلله غياب كبير جداً للعمق العلمي والطاقة الإبداعية في مجمله، فهو قلما يقدم خدمات جليلة للحضارة والعلم والمعرفة الإنسانية في عالم اليوم. ولو أخذنا، على سبيل المثال، عينة من الأطروحات الجامعية في مجالي الدكتوراه والماجستير لهالنا العجب، من تردي نوعية هذه الأطروحات، وسقوطها في مستنقع الأوهام والعدمية والجهالة الأكاديمية المركّبة، وذلك إلى الدرجة التي يشعر فيها الإنسان العربي بالإهانة والخجل، من القضايا التي تطرحها هذه الجامعات عبر رسائل طلبتها وحملة شهاداتها. ولا نتردّد أبداً في القول إنَّ العناوين المبتذلة لهذه الأطروحات أصبحت موضوعاً للسخرية والتهكم بين الأكاديميين النقديين، الذين تناولوها بسهام النقد والرفض والتعجب. ويبدو واضحاً أنّ كثيرًا من هذه القضايا التي تتناولها هذه الأطروحات الجامعية لا تعدو أنَّ تكون قضايا وموضوعات ثانوية هامشية لا قيمة لها في العلم، ولا شأن لها في عالم المعرفة. وفوق ذلك، فإنَّ هذه الأطروحات لا تتصل بالواقع الحيّ للحياة الإنسانية، ولا تقدم أيّ فائدة علمية، ولا يكاد يكون البحث فيها أكثر من دوران بهلواني يتم في فراغ أسطوري (أبو زينة، ٢٠١٢). وفي هذا السياق يقول علاء الدين أبو زينة:

«تقتصر مهمة أكاديميينا اليوم على تجميع كتاب منهجيّ يفرضون شراءه ودراسته على الطلبة؛ أو إنجاز أبحاث لأغراض الترقية بلا شغف، ونشرها في المجلات المحكمة التي لا يقرؤها سوى المختصّين؛ وتقديم بعض الاستشارات المسطحة أحياناً لتضمينها في المواد الصحفية، باعتبارها آراء خبراء»(أبو زينة، ٢٠١٢).

فالمطابع العربية تضخ أطنانا من الكتب سنويا، ودور النشر تقذف بعدد هائل من المنشورات والمطبوعات التربوية في مختلف أصقاع البلدان العربية. ولكن نظرة خاطفة في هذا الإنتاج الضخم ستكشف عن الخواء الكبير في قيمته ومضامينه الفكرية، فأغلب ما نقع عليه من إنتاج يفتقر إلى الأصالة والجزالة والعمق. ولا يعدو في أكثره أنَّ يكون خواء عقيما يترامى في فضاءات عدمية فاقدة للجدوى والمعنى والدلالة. فالإنتاج الفكري ولاسيَّما في مجال التربية والعلوم الإنسانية، يفتقر إلى الأصالة العلمية والروح الإبداعية وتغيب عنه القدرة على استكشاف الجدة في مجال البحوث الاجتماعية والتربوية، وما هي في أغلبها إلا تكرار مسطّح واجترار استلابي يغشاه التبسيط والتلقين. وليس أقله إنَّ هذه الكتابات تعاني معاناة مرة في منهجها وفي غاياتها وفي القيم التي تبشر بها وفي الوظيفة التي تدانيها وتقاربها.

يقول أحد الأكاديميين مؤكّدا هذه الصورة في وصفه للإنتاج العلمي العربي: « أتردد أحيانا في القول بأنَّ ما نطلق عليه إنتاجا فكريا وثقافية خال من أيّ فائدة. فإنَّ نحن قوّمنا الإنتاج العلمي من منظور كمّي وجدنا أنّ قائمة الإنتاج طويلة، لكن إنَّ نحن حللنا ما فيه ونظرنا في محتواه عن كثب، وجدنا أنَّ قائمة الجيد قصيرة وأن الباقي مجرد إعادة إنتاج وترديد الأفكار نفسها التي تتخذ في كلّ مرّة ثوباً جديدا يساير الظروف والمواقف المستجدة ومتطلبات القراء. وكل ذلك من أجل إظهار ذلك الإنتاج على أنه إنتاج أصيل وجديد»(صبور، ٢٠٠١، ٢١٧). من البديهي أنه يجب تجنب التعميم، فهناك باحثون يملكون قدرات هائلة وإبداعات خصبة، لكن عدد هؤلاء المنتجين والمبدعين الحقيقيين قليل، بينما عدد من يعيد الإنتاج كثير. والتناقض الحاصل هنا هو أنَّ تصنيف الباحثين يتم عادة عبر كم المنشورات»(صبور، ٢٠٠١، ٢١٧).

٩-١- أطروحات أسطورية:

غنيّ عن البيان أنّ الأطروحات العلمية للجامعات العريقة تشكل الفضاء الحيوي للاهتمامات الاستراتيجية العلمية لهذه الجامعات، كما تمثّل المسار الأساسي للجوانب الإبداعية في عملها ونشاطها. ولا ريب في أنّ اعتماد الرسائل العلمية في هذه الجامعات يحدّد الملامح الأساسية لاهتماماتها العلمية، ويرسم توجهاتها الأساسية في مجال الإنتاج العلمي والمعرفي، إذ تتوخّى الجامعات العريقة أنَّ تأخذ أطروحاتها مساراً علمياً يتناسب مع توجهاتها العلمية الاستراتيجية. وهذا يعني في نهاية الأمر أنَّ اختيار القضايا والموضوعات العلمية لهذه الأطروحات يدخل ضمن التوجهات الاستراتيجية، كما يعني أنّ هذا الخيار لا يُترك للطالب أو للأستاذ بمفردهما، بل يتشارك فيه عدد كبير من الأساتذة والخبراء والأكاديميين، الذين يعملون معاً على توجيه هذه الرسائل العلمية واختيار موضوعاتها ضمن التوجهات العلمية المرسومة للجامعة.

وبعبارة أخرى أكثر وضوحاً يمكن القول بأنَّ مسؤولية توجيه الأطروحات العلمية واختيار القضايا التي تعالجها لا تكون خارج المسؤولية الأكاديمية للجامعة، ولا يمكن أنَّ ينفرد بها طالب أو أستاذ، فاختيار الأطروحات عمل أكاديمي بامتياز يتم تحديده ومناقشته ضمن مجال اهتمام الأقسام العلمية والهيئات واللجان الأكاديمية في الكليات والجامعات. وذلك لأنَّ اختيار موضوعات الأطروحات والرسائل العلمية الرصينة يقع ضمن الخيارات الاستراتيجية للجامعة والأقسام العلمية المعنية. وهنا يجب على الأكاديميين توجيه هذه الأطروحات إلى تناول القضايا الحيوية والعلمية في المجتمع، وذلك ضمن حدود احتياجاته وتطلعاته، وضمن مطالب التنافس العلمي والإبداع الفكريّ في مختلف المجالات العلمية.

ومن هنا يمكننا الاستدلال على الاهتمامات العلمية للجامعات، من خلال النّظر في التوجهات العلمية للقضايا التي تطرحها الرسائل العلمية بوصفها أحد محاور الإنتاج العلمي في الجامعة. ويبدو أنَّ قيمة أطروحات هذه الرسائل تتّضح من عناوينها، ومن القضايا التي تطرحها، والإشكاليات التي تعالجها؛ فشتان

ما بين رسالة تبحث في علم الذرة والنانو تكنولوجي، وبين أخرى تبحث في نوعية الغازات التي يطرحها الإنسان من أسافل البدن، وهناك فرق كبير بين رسالة تبحث في ميتافيزياء الكون وتعيناته المجرّيّة السماوية، وبين أخرى تبحث في قدرة الجن على التشكل في هيئة البشر والتزاوج معهم، وهناك فرق كبير أيضًا بين رسالة تبحث في مناهج جماليات الفن الشعري أو السردي في ما بعد العولمة، وبين أطروحة تناقش قضايا العلاقات الجنسية بين الإنسان والبهائم، وتبحث في شروط هذه العلاقات وأحكامها الشرعية!!

ومن الضوابط المنهجية، أنه يجب علينا أنَّ نأخذ جانب الحيطة والحذر، وألا نُعمِمَ أحكامنا وتصوّراتنا عندما نتناول الجوانب السلبية للرسائل والأطروحات العلمية التي تجيزها الجامعات العربية، إذ لا يستطيع أحد أنَّ ينكر وجود كمٍّ كبير من الأطروحات الجامعية الجيّدة التي تشكل موضعاً للفخر في عالمنا الأكاديمي، كما أنه لا يمكننا أنَّ ننكر الحضور المميز لباحثين ومفكرين عرب متميّزين في هذا الفضاء الأكاديمي، مهما كثرت مثالبه وعيوبه.

ولكن ما يُؤسف له حقا أنّ الإنتاج الأكاديمي العربي بلغ درجة كبيرة من الإسفاف والابتذال في مجال الأطروحات والرسائل العلمية، وما أشرنا إليه من إيجابيات الفضاء الأكاديمي العربي، لا يقلّل أبداً من خطورة الانحدار والتردّي والترهّل في كثير من الأطروحات العلمية الجامعية التي تركز على قضايا شديدة الابتذال تتمثَّل في التركيز على عالم الغرائز والميول والقضايا السطحية التي لا تحمل في ذاتها أيّ دلالة أو معنى علمّي. كما يُلاحظ أنّ هذه الرسائل تتجاهل القضايا الحيوية والجوانب الخلاّقة في الأدب والشعر والعلم والمعرفة، وتّقصي عوالم الإنسان الجمالية الخلاقة، بكلّ ما تنطوي عليه من سحر إنساني وجمال أخلاقي.

وما يدعو إلى الاستغراب حقاً أنَّ الموضوعات المبتذلة للأطروحات العلمية -على الرغم من دعاوى أهميتها من قبل أصحابها ومريديها- لا تتناول أيّ جديد، كما أنّها لا تقدم أيّ إضافة في عالم الفكر والحياة، ولا تنطوي على أيّ إلماعة

إبداعية ترتبط بحاجات الإنسان ومتطلباته الحضارية. وهي، مهما بلغ أمرها، لا تقدّم نفعاً أو دفعاً للحياة والحضارة، بل تشكّل في جوهرها نوعاً من الترويج لأوهام المعرفة ونشر السّموم الثقافية القاتلة، وترسيخاً للأوهام والخرافات، وتضييعاً للوقت، وازدراءً للعقل، وتبخيساً للفكر، واحتقاراً للإنسان.

ودعنا نقل في هذه المناسبة بأنَّ هذه الأطروحات التي تتناول مبتذل القضايا وسفيه الموضوعات التي تأخذ لبوس العلم وهيئة المعرفة، تشكّل في جوهرها قوة شيطانية مضادّة لروح الحضارة، ومعادية لمنطق العقل، ومهما تكنْ نسبتها قليلة- وهي ليست كذلك- فإنّها، على قلتها، تشكل خطراً جسيًّما مدمراً للعقول وهادماً للمنطق والفكر الحرّ والقيم الأخلاقية. وليس غريباً أبداً أنَّ ترتدي هذه الأطروحات قناعاً علمياً، وأن تضفي على موضوعاتها مظاهر علمية مزيفة، تقطر ابتذالاً وتخريفاً، وتسقط أخلاقياً وإنسانياً. ونقولها أيضًا دون تردّد، وبإحساس كبير من الثقة، بأنّه مجرد أنَّ تسمح جامعة ما، أياً كانت هذه الجامعة، في مكان ما، لمثل هذه الأطروحات بالحضور في مدارجها وقبول مناقشتها، فإنَّ ذلك يشكل عاراً علمياً يسم هذه الجامعة، ويقلّل من شأنها وقيمتها. وبعبارة أخرى، نقول: إنَّ أيّ إنتاج خرافي أسطوري مبتذل سيشكل وصمة عار ترتسم على جبين الجامعات التي تسمح لمثل هذا الإنتاج بالحضور في برامجها، ولمثل هذه القضايا المبتذلة أنَّ تناقش في مدرّجاتها وحرمها الجامعي.

ومع الأسف الشديد، عندما نستعرض الأطروحات العلمية التي تمّت مناقشتها في جامعاتنا التليدة سنجد كثيرًا ممّا يُخجل ويؤلم ويصدّ ويصدم، سنجد ما يؤذي ذائقة الفهم، ويفرض حصاراً على ذائقة الإحساس بالجمال، ويخدش مشاعر الحياء والحشمة. وما يخدش ويصدم أكثر، هو هذه العناوين العجيبة الغريبة المنافية للمنطق، والمجافية للحسّ السليم، ومثالها: الأطروحة التي تناولت العلاقات الجنسية بين الرجل والمرأة تحت عنوان «اللمس والتقبيل: دراسة حديثية موضوعية» (المليباري، ٢٠١٧)، وهي الأطروحة التي تناولتها وسائل الإعلام وتداولتها وسائل التواصل الاجتماعي في العالم العربي على

نطاق واسع. وقد تعرضت هذه الرسالة وأصحابها، ضمن هذا التداول لهجوم مكثّف، مدجّج بكل أشكال الرفض والنقد لهذا الموضوع الذي يضرّ أكثر ممّا ينفع، ويخدش الحسّ الإنساني والأخلاقي السليم، ويدفع الشباب إلى الاهتمام بموضوعات مخجلة لا صلة لها بالقضايا المصيرية أو بالتحدّيات الحضارية التي تواجه أمّتهم وشعوبهم.

ويمكن القول في هذا الخصوص: «بأن هذه الرسالة وأمثالها تكشف في حقيقة الأمر عن مدى الانحدار العلمي في جامعاتنا، وتعبر جوهرياً عن حالة الترهل المعرفي الذي تشهده كثير من هذه الجامعات والمؤسسات العلمية. والحقّ يقال بأنَّ مثل هذه الرسائل والطروحات الساذجة تغرد خارج المجال الحيوي لقضايا الإنسان المصيرية» (محرر السبق الاخباري، ٢٠١٧). يضاف إلى ذلك، أنّ مثل هذه الأطروحة لا تعدو أنَّ تكون تحريضا جنسيّا للشباب والناشئة، وهي برأينا لا تختلف كثيرًا في فعاليتها وتأثيرها وحمقها عن «أفلام البورنو» والفيديوهات الإباحية التي تحرض على الجنس والمشاغبة الجنسية غير المشروعة بين الرّجل والمرأة.

والسؤال الذي يطرح نفسه بقوة وإلحاح في هذا السّياق يتعلق بالقيمة العلمية لهذه الرسائل، وهو: ما القيمة الفكريّة التي تضيفها هذه الرسالة وأمثالها في العقول، وفي مجالات التفكير؟ هل يمكن لمثل هذه الأطروحات المتصحرة أخلاقياً أنَّ تنمّي العقل وتحضّه على التفكير؟ هل يمكنها أنَّ تبعث في القلوب وهج المحبة للعلم أو الشغف بالمعرفة؟ هل تحفّزنا هذه الأطروحات على إعمال العقل وكدّ الذهن وتشغيل الفاهمة؟ هل تنير هذه الأطروحات دروبنا نحو القضايا المصيرية للحياة والإنسان؟ أم أنّها مجرد إثارة للغرائز وطمس للميول العقلية، وقهر لنوازع العقلنة، وتخدير لنوابه التفكير، وقتل لمنطق العقل والعقلانية!؟

وعلى منوال ما سبق من أمثلة، شهدت إحدى الجامعات المغربية مناقشة أطروحة جامعية، بعنوان: (**رسالة في رؤية الجن وقدرتهم على التشكل**). ودعونا

نترك التعليق على هذه **الأطروحة للدكتور أبو إياد العلوي** -أستاذ باحث في علم النفس الجنائي بالمعهد الملكي لتكوين الأطر- الذي علق بقوله: «لا يمكن لأي بحث أنَّ يكون موضوعياً وعلمياً إلا إذا توصّل إلى نتائج مفيدة، وهذه النتائج لا يمكن أنَّ تكون مهمة إلا إذا استطعنا أنَّ نوظّفها في النهوض الحضاري بالمجتمع. وفي غياب هذين الشرطين، فإنَّ البحوث كيفما كانت ستبقى مجرد حبر على ورق أي لا قيمة لها (العلوي، ٢٠١٩). ويتضمن تعقيب العلوي تأكيداً بأنَّ مثل هذه الأبحاث والدراسات والأطروحات ليس لها معنى إلاّ بقدر ما تقدمه للمجتمع، في مضمار التقدم الحضاري والإنساني. وبناء على هذه الصورة القاتمة للوضع الأكاديمي العربي، فإنَّ الطروحات الجامعية السطحية لا تحمل أيّ قيمة علمية، وهي لا تعدو أنَّ تكون مضيعة للجهد والمال، وتدميرا للعقول، من قبيل تركيزها على قضايا هامشية لا أهمية لها في حاضرنا ولا وجود لها في مستقبلنا.

وفي مشهد آخر أكثر إيلاماً، أصيب الوجدان العلمي العربي بصدمة كبيرة عندما تمّت مناقشة أطروحة دكتوراه أخرى بعنوان: (الغازات الحميدة من الناحية الفقهية). وقد أجريت هذه المناقشة - في ٧ إبريل ٢٠١٥، وحصل المتقدم بها على شهادة الدكتوراه في الشريعة والقانون بتقدير ممتاز!!!. وقد هيّجت هذه الأطروحة الرأي العام المصدوم الذي وجّه لأصحابها سيلاً جارفا من الانتقادات في مصر والعالم العربي!!(محرر البشاير، ٢٠١٨) (محرر البشاير، ٢٠١٨). وأيّ قيمة علمية وفكرية لمثل هذه الأطروحة؟ هل التمييز بين نوعية هذه الغازات يشكّل قضية وطنية مصيرية؟ وأين هي الأخلاق والقيم الأخلاقية في هذه الأطروحة؟ أليست هذه الأطروحة تجسيداً لكل ما هو مبتذل ومعادٍ للفطرة الإنسانية السليمة؟ وأخيراً ما الذي تقدّمه هذه الأطروحة من فائدة تربوية للأجيال والناشئة؟ وماذا تنفع أمثال هذه الأطروحة في مسيرة الأمّة نحو التحضر والتقدم العلمي؟

هذه الأطروحة تشكل واحدة من مئات الأطروحات التي تطرحها مؤسّساتنا الأكاديمية وتناقشها في أروقتها العلمية. وقد طالعتنا في الآونة الأخيرة أطروحات

أشد غرابة وإسفافا، ومثل هذه الأطروحات إنَّ دلت على شيء، فإنّها تدل على وجود تورم خبيث في العقل الأكاديمي العربي، وتدلّ أيضًا على شلل دائم في قدرته على الانقداح والانفتاح على العالم في مضمار الحياة المعاصرة. وقد شهدت السّاحة الأكاديمية تداولاً لكثير من هذه الأطروحات والرسائل الجامعية المريبة التي تتنافى مع منطق العقل والعقلانية والأخلاقية.

وإذا كانت هذه الأطروحات ذات الطّابع التّراثي خطيرة على العقل ومدعاة إلى التجهيل، فإنَّ الأخطر منها هي الأطروحات الأيديولوجية التي تعمي العقل وتدمر الفاهمة، وتروض الأكاديميين، طلبة وأساتذة، على شيطنة الوعي وأبلسة العقلانية. وتتمثل هذه الظَّاهرة بالرسالة الشيطانية التي قدمت للحصول على درجة الدكتوراه في العلوم السياسية تحت عنوان (منهجية الحوار في تدبير قضايا الخلاف في ضوء القرآن الكريم: إبراهيم عليه السلام والحسن الثاني نموذجين)، وهي القضية التي أثارت جدلاً رهيباً على الشبكات الاجتماعية في المغرب (المحرر الاخباري، ٢٠١٩).

وقد تساءل الأستاذ الجامعي بجامعة جورج ميسن بواشنطن، محمد الشرقاوي، في تدوينة له على الفيسبوك قائلاً: «أي فرضية ينطلق منها صاحب البحث، وكيف تراءت لأعضاء اللجنة الأكاديمية المحترمة «القيمة» المعرفية المنشودة من هذه الأطروحة» (المحرر الاخباري، ٢٠١٩). وأضاف الشرقاوي أنه «من الصعب أنَّ يسرح الخيال، ناهيك عن العقل، ولو بوازع «النبوغ» العلمي أو «فهولة» ما بعد الحداثة، ليكشف عن المنطق الذي يقود للمقارنة بين تركة نبيّ [من أنبياء الله] يدخل في عداد المقدّس، بالنظر إلى رسالته السماوية، وزعيم سياسي لم يدّع قط في حياته أنَّ أفكاره أو تصرفاته من قبيل المقدس. (المحرر الاخباري، ٢٠١٩). وهذا إنَّ دلّ على شيء فإنه يدل على حالة من الجمود الأكاديمي في الجامعات العربية، وعلى حالة من الانحدار إلى حقل الشطحات أو التشبيحات العلمية، بعيدا عن البحث العلمي الرصين الذي يظل حالات استثنائية. (المحرر الاخباري، ٢٠١٩).

وكتب الداعية المغربي، الصادق العثماني، في تدوينة على فيسبوك، قائلا إنَّ «أطروحة بهذا العبث الفكري (..) ولجنة المناقشة التي ستنصت إلى هذا «العبث» والجامعة التي ستحتضن هذا «العقم الفكري والعلمي»، هو مشهد حزين لانهيار آخر حصون العلم والفكر والمعرفة والثقافة في وطننا العربي والإسلامي» (المحرر الاخباري، ٢٠١٩). فأيّ درك من دركات الجهل وصلت إليه جامعاتنا، ولاسيَّما هذه الأطروحات التي يتمّ تداولها في رحابها.

ومن مظاهر الكساد المعرفي الكبير أنّ جامعاتنا العربية تشكل اليوم مستودعاً ضخماً من الرسائل الجامعية والأطروحات السطحية، في مجالي الماجستير والدكتوراه، التي تحمل عناوين تجهيلية، وتتناول قضايا خرافية، مدمّرة للوعي، هادمة للعقل، ومعادية للمنطق والحسّ السليم، وذلك لأنّ القضايا التي تتناولها لا تعدو أنَّ تكون مجرد تفاهات تكمن «قيمتها» في إعاقة الوعي العلمي، وتدمير الأخلاق الأكاديمية (ثابت، ٢٠١٧).

وغنيّ عن البيان أنّ المناقشة في مثل هذه القضايا، التي تطرحها هذه الرسائل، أشبه ما تكون بالحوار البيزنطي القديم، الذي كان يدور: حول عدد الملائكة الذين يستطيعون الرّقص على رأس دبوس واحد في وقت واحد. وما أشبه اليوم بالأمس، عندما يتداول أساتذتنا قضايا عقيمة غريبة لا قيمة لها، ولا معنى للحوار فيها أو حولها، وذلك لأنّها غالباً ما تكون قضايا ساذجة، لا يحكمها عقل، ولا يضبطها منطق، وهي قضايا، غالباً، لا تتناسب أبداً مع منطق العقلانية، ولا تتكامل مع اهتمامات معاصريها. وهي فوق ذلك كلّه، تطرح نفسها في فضاءات عابرة للزمان والمكان والعصر. وهي في النهاية، قضايا تقع خارج اهتمامات العقل الطبيعي، ضدّ نوازعه الموضوعية، مثل: «**نواقض الوضوء، وأنواع أقمشة الحجاب المفضلة، ومفاسد النساء ووجوههن، والنفساء ودم الحيض، والاستنجاء والاستجمار ومسح الخفين، والأحلام والاحتلام**»(ثابت، ٢٠١٧).

وقد أصبحت مثل هذه القضايا اليوم كما يقول عبد الله ثابت: «مواضيع لشهادات عليا، وأصحابها يتجوّلون في قاعات جامعات، وعقول طلابنا، ليلاً ونهاراً، والحقيقة

أنّ هناك أطروحات كثيرة، يخجلنا كتابة عناوينها أو التعرّض لتقسيمات فصولها، احتراماً للذوق وتقديراً للذائقة الطبيعية في الإنسان»(ثابت، ٢٠١٧). ويستطرد ثابت في قوله ليعلمنا بوجود كتاب مطبوع، وفيديو على اليوتيوب، «يدلّل على أنَّ أحد الجنّ، واسمه عمر، نال درجة علميةً مرموقة من واحدة من أقدم جامعاتنا، والرواية مصحوبة بالشهود، الذين أكّدوا أنَّ صديقنا الجني استلم شهادته، وفقه الله، والجامعة الموقرة لم تنف هذا الإنجاز» (العباد، ٢٠١٣).

ونستطيع القول في نهاية هذه الفقرة، وبثقة نسبية، بأنَّ الأطروحات الجامعية في مجال العلوم التربوية والاجتماعية تتناول، على الأغلب، قضايا جزئية أمبيريقية نموذجية، ليس لها أيّ قيمة علمية أو فكرية أو منهجية. ويقيننا أنَّ الأطروحات التي تُقدّم في هذه الميادين تأخذ طابعاً نمطياً بيروقراطياً، يعتمد على المهارة في الجمع، وعلى الحذاقة في التوليف الفني، حيث يتمّ فيها جمع ملخصات الدراسات السابقة، كما تعتمد منهجاً واحداً على الأغلب هو المنهج الوصفي، الذي تجاوزه الزمن. يضاف إلى ذلك أنَّ الطلبة في هذه الاختصاصات يعتمدون طريقة إحصائية معلمية متجانسة يكررونها ويتداولونها فيما بينهم، ثم يتقابسون ما قرؤوه وشاهدوه عن أسلافهم أو من أقرانهم. وهذه الأبحاث والرسائل ما هي في نهاية الأمر إلاّ توليفات عدمية تأخذ طابعاً فنياً ركيكاً، ولا تحمل في ذاتها أيّ معنى علميّ، ولا تتوفّر فيها أيّ دلالات فكرية ومعرفية، وهي في معظمها لا تقدّم فكراً بل تقتصر على نوع من المهارات المبتذلة والمكررة، وتقوم على الاجترار الحرفي، في كثير من الأحيان، لأبحاث سابقة مصابة أيضًا بفيروس النّقل والاستنساخ والتدوير والاقتباس الذي يصل أحيانا إلى مرتبة التزوير. ومثل هذه الأطروحات لا تلزم باحثيها بقراءة كتابٍ أو التفقه في قضية، أو البحث في معنى، أو دراسة مفهوم واحد على نحو عميق، إنها نوع من المهارات البحثية التي يتقنها أساتذتنا وطلبتنا جيداً، ويقضون حياتهم يردّدونها، ويجترونها، ويحاضرون فيها، وكأنّهم يقومون بعمل فذّ عظيم. وبالنتيجة فإنَّ إنجازاً واحداً من هذه الأبحاث يمكّن صاحبه من الحصول على درجة الماجستير، وآخر يجعله

من حملة الدكتوراه، وبعد التعيين في الجامعة، وعلى المدى المهني، فإنَّ إنجاز خمسة من هذه الأبحاث النمطية - التي تشبه أمثالها - تمكّن المدرس من أنَّ يصبح أستاذاً، وعشرة منها تجعله «برفيسوراً» لا يشق له غبار في ميدان العلم والمعرفة.

يتناول **محمد سيد أحمد، مسألة التجهيل في الوسط الأكاديمي في مقالة له بعنوان (أزمة التعليم و إعادة تدوير الجهل)**، ويصف في هذه المقالة دورة التجهيل القائمة في الأكاديميات العربية حيث يقوم أساتذة جاهلون مجهّلون بممارسة وظيفتهم التجهيلية وإعادة تدوير الجهالة، فيقول: «وبالطبع كارثة الكوارث تبدأ عندما يكون هذا الأستاذ [الجاهل المجهل] هو المسؤول عن إعداد طلاب الدراسات العليا الذين سيحصلون على درجات الماجستير والدكتوراه، وهنا حدّث ولا حرج عن عشرات ومئات وآلاف الرسائل العلمية في كافة التخصّصات التي حصل عليها الطلاب من الجامعات (...) تحت إشراف أساتذة لا يعملون عقولهم ولم يتعوّدوا على تشغيل عقولهم بعيدا عن عمليتي الحفظ والتّلقين، وإذا كان هناك أستاذ يرغب في تعليم طلابه أساليب مختلفة قائمة على الفهم والنقد وإعمال العقل سيفرّ منه الطلاب. وإذا شارك في مناقشة رسالة علمية ورفض منح الطالب الدّرجة لعدم استحقاقه، يجد زملاءه المشرفين يضغطون عليه، ويقولون له إنّ الدرجة تُمنح لنا كإشراف وليس للطّالب، وإذا رفض، يتمّ استبعاده، ولا يُستدعى لمناقشة طلابهم مرة أخرى» (أحمد، ٢٠٢١).

ويستطرد الباحث محمد سيد أحمد قوله: «وبالطبع هؤلاء الأساتذة هم المسيطرون على المشهد الأكاديمي برمته، وبالطبع يتمّ معاقبة المتميزين، وكلّ من يثبت أنه قد حاول استخدام عقله بعيدا عن الحفظ والتلقين، هذا إلى جانب تدخل العلاقات الشخصية والمحسوبية والهدايا والرشوة أحيانا من أجل الحصول على الدرجات العلمية، ولا يمكن إغفال السرقات العلمية التي لا تُعَدُّ ولا تحصى وفي كافّة التخصّصات. والغريب حقّا، داخل المؤسسة الأكاديمية، أنّ آخر ما تهتم به الجماعة العلمية هو العلم ذاته، فغالبية الحوارات والنقاشات التي تدور داخل أسوار الجامعة بين أعضاء هيئة التدريس أبعد ما تكون عن العلم، لذلك فإنَّ ما

يتم داخل هذه المنظومة هو إعادة تدوير للجهل. وإذا كانت هناك نوايا حقيقية للإصلاح وإعادة بناء المجتمع وتحقيق نهضة فعلية، فعلينا أنَّ نقبل النقد الذاتي، ونبدأ بتصحيح مسار هذه المنظومة برمتها سواء في مرحلة التّعليم قبل الجامعي أو الجامعي أو ما بعد الجامعي، اللهم بلغت اللهم فاشهد» (أحمد، ٢٠٢١).

٩-٢- مؤلفات صادمة:

ودعنا ننتقل من تلك الأطروحات السطحية إلى مناظرة الكتب المنسوخة، التي يصدّرها أساتذة جامعيون يحملون أعلى الألقاب، وأرفع الأوسمة، وأرقى الشهادات. ولا عجب أنَّ تستطيل الدهشة إلى أقصى حدودها، وذلك عندما نرى كثيرًا من الكتب التي تصول وتجول في الساحة الأكاديمية العربية ما هي في حقيقتها سوى إنتاج عدمي سطحي فارغ، يصدم العقل ويشلّ الفاهمة، لما آلت إليه من خفة ووضاعة وتسطيح، فهي كتب في معظمها كتاتيب جاهلية، تنمّي الجهالة المركبة في العقول، وتدفع بأصحابها وقرائها معاً إلى حافة الجنون المعرفي والهستيريا العلمية.

وليس خافياً اليوم على أحد أنّ كثيرًا من أساتذة الجامعة مصابون بسعار الإنتاج العلمي في مجال تأليف الكتب الجامعية التي تخصص للتدريس. ويفسر هذا الاهتمام بالأرباح التي تدرّه هذه المؤلفات على هؤلاء الأساتذة، وهي أرباح ناجمة عن تسويقها بين طلبتهم. ولذا، من أجل هذه الغاية الربحية، تشتد المنافسة، ويحتدم الصراع بين الأساتذة في التنازع على تأليف أكبر عدد ممكن من هذه المؤلفات الجوفاء التي تنفع في سوق البيع والحصاد. ومن ينظر ويتأمل في هذه المؤلفات، سيرى أهوال التأليف وغرائبه، فأغلب هذه الكتب المسطرة، لا تعدو أنَّ تكون تجميعات سخية، لفصول جمعت أوراقها وبياناتها من هذا الكتاب أو ذاك، وقد تكون ترجمات خفية رديئة غير معلنة، وذلك لأنّ الأساتذة الذين تعوّدوا الانتحال يقومون بجمع هذه الفصول وتنظيمها وترتيبها وتشكيلها على

هيئة كتاب أو كتيّب، ثم يطلقون عليها مؤلفات جامعية، لتصدّر في الحال إلى الطلبة المغبونين بوصفها مقرّرات علمية، يجب عليهم شراؤها في الحال، ومن ثم الغرق في مستنقعاتها الفكرية العمياء. ومن المفارقات العجائبية في جامعاتنا أنّ هذه المؤلفات «العملاقة» لا تخضع للتحكيم، ولا ينظر فيها من قبل لجان علمية، للتأكّد من سلامتها العلمية ونجاعتها المعرفية، أو للتأكّد من مدى التزامها المعايير العلمية المعتمدة في تأليف الكتب وتصديرها. ولأنّها لا تخضع للتحكيم، أو للمراقبة، فإنَّ هذه المؤلفات غالباً ما تكون سطحية جوفاء فارغة علمياً، لا تحمل في ذاتها أيّ مضمون علميّ أو معرفيّ حقيقيّ.

ومن المذهل أيضًا أنّ الأستاذ الجامعي لا يحتاج إلا إلى قليل من الوقت لينجز أيّ كتاب، ويعلنه مقرراً على الطلبة. وأقول بمصداقية ناجمة عن الخبرة الطويلة في مجال العمل الأكاديمي، بأنَّ معظم هذه الكتب لا تحمل في ثناياها علماً أو معرفة حقّة، وأن أكثرها ناجم عن تأليف سريع بدافع الحصول على العوائد المالية. وتبيّن الوقائع أنَّ كثيرًا من الأساتذة الكرام لا يراعون أبسط الأعراف العلمية المعمول في مجال النشر والتأليف، وذلك لأنّ المؤلّفات التي يقدّمونها لا تعدو أنَّ تكون انتحالاتٍ علميةً يجري أكثرها في الخفاء، بعيداً عن أعين الناظرين، وهم غالباً ما يعتمدون على أساليب التورية التي تمرّسوا في ممارستها بدرجة عالية من المهارة والذكاء. ولا يخفى أبداً على أصحاب العلم والخبرة أنّ أكثر هذه الكتب ينسخ بعضها بعضاً، ويكرر آخرها نهج أوّلها، ضمن سلسلة لا تنتهي من النّسخ والتناسخ. ومثل هذه الظّاهرة التناسخية في الكتب تتواتر على نحو واسع بين أكاديميات المحيط ومنارات الخليج.

وما على المرء إلّا أنَّ يفتح هذه الكتب، وأن ينظر فيها بعمق وتفكّر، حتى يرى بأمّ العين ما تنطوي عليه من ظواهر النّسخ والاستنساخ، والنحل والانتحال، الذي لا يخفى على أهل الدراية والعلم. والطريف في الأمر أنّ معظم الأساتذة الناسخين منهم، والمنسوخ عنهم، لا يعترضون على هذه المنهجية التناحلية؛ لأنّهم يعرفون بأنَّ الكلّ يستنسخ من الكلّ على حدّ سواء، ولا غضاضة لديهم،

ناسخاً أو منسوخاً، في ذلك، مادام الكتاب يُشترى ويُباع، ويثمر بعوائده السنوية والفصلية، ومادامت أسماؤهم موشومة بالخط العريض على جدران هذه الكتب، بأضخم الألقاب، ومادام الكتاب المؤلّف يسجّل لهم على أنّه إنجاز علميّ غير مسبوق. علاوة على ذلك، غالباً ما يتبنّى هؤلاء الأمثولة الشعبية التي تقول: السارق عن السارق كالوارث عن أبيه، فلا حرج ولا غضاضة، فنحن جميعا كما يقول المثل العامي «في الهوى سوا».

ويتّضح في الجانب الآخر من القضية أنّ الأستاذ الجامعي يتجنب أنَّ يؤلف في غير مقرّره ومادّته، ويأبى أنَّ ينشر في مراكز بحثية أو علمية معروفة إلا فيما ندر؛ لأنّ هذا يعني أنَّ عليه العملُ سنواتٍ طويلةً كي ينجز كتاباً حقيقيًّا ينال به إعجاب مريديه، ويحظى بقبول طلبته، ورضا المفكرين والنقاد، بل، وعلى خلاف ذلك، يكتفي الأستاذ المبجّل بحظوته البيداغوجية بين طلبته، معززاً مكرماً بما يغرسه في عقولهم من خمائر الغباء، وبما يكرّس في نفوسهم من مظاهر الجهل والتجهيل. ويمكن الاستنتاج في هذا السّياق بأنَّ أغلب المؤلفات الجامعية المقررة للطلبة لا تعدو أنَّ تكون ركاماً من الأوهام وأكواماً كبيرة من الترَهات التي ترتدي جلباب العلم وأقنعة المعرفة، وهي أبعد ما تكون عن هذا وذاك.

وهذا النّمط من الكتب الصّادمة ليس له نظير في مختلف ميادين الإنتاج العلمي الأكاديمي العربي، ولاسيَّما في المجال التربوي الذي يشهد كثيرًا من التسفيف والتسفيه في مجال تأليف الكتب، مثل الكتاب المعنون: (كيف تعلم ابنك الحمار دون تكرار) (الذيب، ٢٠١٦) الذي يشكل صدمة للتربويين العرب وللوعي التربوي في العالم العربي. وربما كانت الصدمة أكثر إيلاماً مع الكتاب المعنون (هل أنت حمار شغل؟) (فارس، ٢٠١٥، أ)، وكذا كتاب (كيف تحلب نملة)(فارس، ٢٠١٥، ب). وهي مع الأسف عناوين لمؤلفات «يراها القائمون على الصرح الثقافي إبداعاً من الدرجة الأولى، وهي الكتب التي تصدّرت المعارض الدولية العربية، ونالت إعجاب الجمهور الثقافي العربي. ومع الأسف أيضًا أنَّ تبلغ الحماقة التربوية هذا الحدّ من الهستيريا والجنون لتتجسّد في مثل هذه

الكتب والمؤلفات التي تريد أنَّ تعلمنا اليوم «كيف نحلب الحشرات؟ وتصف أطفالنا بالحيوانات!!» (صحراوي، ٢٠١٥).

٩-٣- الجهل المقدس: كتب غارقة في الأوهام:

وبعيدا عن الكتاب الجامعي والمؤلفات الأكاديمية السطحية، دعونا ننظر في أوهام الكتب التراثية، وما تجرّه علينا من أفانين غريبة وموضوعات عجيبة. وللعلم، فإنَّ هذه الكتب التراثية هي الأخطر على العقل، والأكثر قدرة على تدميره، لأنها ترتبط بظاهر الدّين، وترتدي أثواب المقدّس. وهي ضمن معادلة القداسة ترسّخ ما نسيمه بالجهل المقدّس. وغني عن البيان أنَّ الإنتاج الفكريّ في هذا الميدان يضجّ بالغرابة، ويفيض بالتّفاهات، ويتدفّق بالأوهام، ويتكاثف بأساطير باطلة ما أنزل الله بها من سلطان. ولا ريب في أنَّ هذا الفضاء التراثي يضمّ بين جنباته كتباً غريبة عجيبة، وما هي في جوهرها إلا تكوينات مشوهة من الأوهام والأساطير والسحر والشعوذات التي تفوق حدود الخيال الإنساني وتصوراته العقلانية.

ولكي نستدلّ على هذه الطبيعة السحرية، لهذه الكتب، دعونا ننظر في الكتاب التراثي المشهور بعنوانه الفارق المستطير: (**ما يجوز وما لا يجوز في نكاح العجوز**). وهو الكتاب الذي تصدّر مبيعات الدورة الثالثة والعشرين للمعرض الدولي للكتاب في المغرب عام ٢٠١٧ (المحرر الإخباري، ٢٠١٨). وقد بيّنت إحصائيات المعرض أنّ هذا الكتاب المستطير قد سجّل مبيعات قياسية، تجاوزت نصف مليون نسخة. وإن دلّ هذا على شيء، فإنه يدلّ على أنَّ هذا الكتاب قد صمّم بذكاء خطير ليواكب العقلية الثقافية المتخلفة في العالم العربي. ويؤشّر الإقبال على مثل هذا الكتاب على وجود نوع من التخلّف الثقافي المريع السّائد في العالم العربي. كما يشكّل صدمة ثقافية كبيرة عندما نأخذ في الحسبان الزعم الرّائج بأنَّ الشعب العربي من أكثر شعوب الأرض إيماناً بالأخلاق والقيم

الأخلاقية. ومّما لا ريب فيه أنَّ هذا الكتاب الخطير، وأمثاله كثر، يتجاوب مع «الهابيتوس» الثقافي العربي – وفقاً لمفهوم بيير بورديو عن الذهنية السّائدة في مجتمع ما– ولعل مجرد الاهتمام بهذا الكتاب وشرائه يعبّر عن مؤشّرات الضعف الأخلاقي الذي يسم الثقافة العربية السائدة، ويعبر عن الانحدار الخطير في الذائقة الثقافية.

وعلى أثر هذا الكتاب، جاء كتاب في الطبخ المغربي بعنوان (شهيوات شميشة) (الناشر، ٢٠١٤) في المرتبة الثانية من حيث مبيعاته في المعرض، إذ وصل عدد النسخ المبيعة إلى ٣٤٠ ألف نسخة (تقرير سوسيونوفو، ٢٠١٧)، وهو رقم مهول بمعايير الإقبال العربي على القراءة. وهذا الرقم الخطير يعبر عن اهتمامات الإنسان العربي بثقافة الطعام، وما يدخل في بطن الإنسان. وقد بيّنت إحصائيات وزارة الثقافة أنّ المراتب العشر الأولى في سجل مبيعات هذا المعرض قد سُجّلت لكتب ذات مرجعية دينية مرتّبة على النّحو التالي: **عذاب القبر، زوجات النبي، أهوال يوم القيامة، علامات السّاعة الكبرى، المفاتيح العشرة للجنة، التوبة، الطريق إلى النجاح، ومسرحية (Antigone Anouilh) في المرتبة العاشرة، وهي مبرمجة لتلاميذ البكالوريا** (تقرير موقع مونليبان ٢٠١٨).

ويعدّ الإقبال على مثل هذه الكتب ظاهرة ثقافية عربية نراها في مختلف معارض الكتب. وتتجانس إحصائيات القراءة، ولا تتغيّر كثيرًا في مختلف المعارض الدولية العربية التي تحتلّ فيها السطحية أهمية كبرى، وتسقط فيها قيمة الكتب الثقافية الجادّة من معادلة الإقبال الثقافي. فالكتب الثقافية الحقّة التي تتناول قضايا ملحّة ومهمة لا تجد كثيرًا من المهتمّين بها في معارض الكتب التي تزخر بالمضامين الفكرية السّطحية.

وفي هذه المعارض تطالعنا عناوين خطيرة لكتب تدخل ضمن دائرة ما يمكن أنَّ نسميه «بالجهل المقدس مثل كتاب: **(المباح في جهاد النكاح) و(الطريقة النبوية السليمة في نكاح المرأة والبهيمة) (م.ن، ٢٠١٣)**. وقد شكلت هذه الكتب

السطحية التي تدور في الفراغ الثقافي، قضيّة حيويّة تناولها الباحثون والمفكرون بالرصّد والتحليل والنّقد. ويبدو أنّ الشاعرة والأديبة التونسية سيدة عشتار بن علي قد أدلت بدلوها النقديّ في هذا المضمار، فوجّهت نقدها المعرفي لهذه الكتب الغارقة في مستنقع الجهل والتجهيل والمنافية للذوق والحشمة، إذ تقول: «**لم نكن نتصور يوما أنَّ نعيش هذا الكابوس، ونرى هذا العفن يتصدّر واجهات مكتباتنا: «ما يجوز وما لا يجوز في نكاح العجوز»**. **وتستأنف بن علي نقد هذه الكتب قائلة: «هل هذا ما ستتعلمه الجماهير الشعبية وما سيتلقنه أبناؤنا**... يا ربي حتى المجوس وعبدة الشياطين لم نسمع أنهم يصدرون كتباً وينظرون لنكاح البهائم، وهؤلاء لم يكتفوا بإحياء ما يطلقون عليه تراثا بل أبدعوا، فراحوا ينتجون الجديد على ضوء ما يجري في سوريا فأبدعوا كتاباً حمل اسم..: « المباح في جهاد النكاح.... « (بن علي، ٢٠١٤).

هذه الكتب التّجهيليّة تكثر، وتتنامى كالفطر البرّيّ في ثقاتنا مثل الكتاب الموسوم: (**البرهان على تحريم النكاح بين الإنس والجان**) لأبي نصر محمد بن عبد الله الإمام (الإمام،٢٠٠٧). والكتاب الخارق الموسوم بـــ (الطريقة المثلى لإيصال خبر زواجك إلى زوجتك الأولى) لإبراهيم بن عبد العزيز اليحيى(اليحيى،٢٠٠٨)، وكتاب: (وطء المرأة في الموضع الممنوع منه شرعا: دراسة حديثية فقهية طبية) (الطواري، ٢٠٠٢)، وكتاب: (تحريم العطور» على النساء) لأنّ هذا يثير غريزة المرأة، وكتاب: (نكاح المعاق ذهنياً في الفقه الإسلامي)(الأشقر، ٢٠١١). ومثل هذه الكتب «دليل واضح على أمراض مستعصية تعاني منها (نخبنا) الثقافية»! كما يقول أمين الزاوي (الزاوي، ٢٠١٨). وأن يكتب الشيخ الملقب أبو الإيمان كتاباً بعنوان (المباح في جهاد النكاح) فهذا «مؤشر آخر على مرض فكري قد أصاب فاهمة المفكرين، وهو دليل أيضًا على أنّ «النخب» المعطوبة لا تستطيع العيش إلاّ إذا كان المجتمع معطلاً، ومثل هذه الكتابات المخلة بالحياة هي القاعدة التي تستند عليها منظومة الفكر التكفيري في تخريب ما تبقى من بقايا المجتمع» (الزاوي، ٢٠١٨). وحين يسمع المرء بتداول

كتاب بعنوان (**النعيم الجنسي لأهل الجنة**) الذي يتناول الحور العين وصفاتهن الخَلقية والخُلُقية، والحديث عن أزواجهن ملوك الآخرة وصفاتهم، وعن العلاقة الجنسية الطّاهرة التي تكون بينهم في دار السّلام (القاسمي، ٢٠١٤)، **فهذا يدلّ على أنّ هذه النّخب قد جنّ جنونُها وسقطت في مستنقعات الجهل والتجهيل** (الزاوي، ٢٠١٨).

وفي نقده الكاسح لهذه الكتب التي تفيض بالشهوات وتتدفّق بالرغبات الجنسية، يقول الزاوي في مقالة له حول التوحّش الثقافي: «نحن لسنا ضد كتب التربية الجنسية، ولا ضد الكتابة عن الجنس، لا بل إنَّ طرح هذا الموضوع يعد مسألة أساسية وضرورية، وبقدر ما نعتقد بأنَّ مقاربة «الجنس» ضرورة فكرية واجتماعية وإنسانية، **فإننا نؤمن بأنَّ مسألة حساسة مثل هذه يجب أنَّ يتولاها العلماء المختصون في هذا الباب، وليس الفقهاء أو المتدروشون**، فالجنس مسألة إنسانية عميقة، لا يمكن تداولها بهذا الشكل المبتذل، وبتلك المنهجيات الرخيصة» (الزاوي، ٢٠١٨). ويستطرد الزاوي قائلا: «وأنا أتابع مثل هذه الإصدارات الرديئة، أشعر بخجل أنني أنتمي إلى هذا العالم الذي يوزع مثل هذه الكتب على أبنائه لقراءتها وربما برمجتها في مقررات الجامعة على طلبة يعيشون عصر التكنولوجيا المعقدة والبحوث في الذكاء الاصطناعي»(الزاوي، ٢٠١٨).. ولا يتردد الزاوي في النهاية في القول: «أشعر بمرارة ثقافية كبيرة أنَّ تكون لنا دور نشر تقبل طباعة مثل هذه الكتب ومكتبات تعرض مثل هذه الأمراض المتخفية في الكتب المجلدة تجليداً فنياً، والتي تصنف عادة في باب كتب الفقه والشريعة والفتاوى»(الزاوي، ٢٠١٨).

وقد يتمادى بعض الكتاب في التعصّب وصولاً إلى تكفير العلماء والمفكرين الذي بلغوا شأواً عظيماً بإنجازاتهم الفكرية والثقافية في تاريخ العرب الثقافي والفكري، وها هو أحدهم يسطر كتاباً فاحشاً في التوحّش، ينادي فيه بتكفير الشاعر والأديب السوري الكبير نزار قباني، الذي يمثل عبق الروح المعنوية للشعب السوري، ويجسّد مجدها وموطن فخرها الثقافيّ والإنسانيّ، وقد عنون

هـذا الكاتـب كتابه بطريقـة فظـة مخيفـة عـلى النحـو الآتي: (السـيف البتـار في نحـر الشـيطان نـزار ومـن وراءه مـن المرتديـن الفجار) (الحـربي، ٢٠٠٠). وهـذا نموذج مـن مئـات الكتـب التكفيرية التي ما زالت تتدفق يميناً ويسـاراً في السـاحة الفكرية، في مختلف أنحـاء العـالم العـربي، عـلى منـوال الفتـاوى التكفيريـة الكـبرى التـي أدت إلى مقتـل عـدد كبـير من المفكريـن والعلـماء العرب عـبر تاريخهم القديـم والحديث.

وتعقيباً عـلى هـذه الكتب التراثية، فإنَّ السـؤال المحيّر الذي يقـضّ المضاجع، هو: كيـف يقـوم مفكر بقضاء سـنوات وسـنوات طويلـة، يجمع ويبحـث ويتقصى، ويصل الليـل بالنهـار، لينتـج بحثـاً يتنـاول فيـه قضيـة تافهـة لا معنـى لهـا مثـل (نـوع الغازات التـي تخـرج مـن البطـن)، ثـم ليوافينـا بكتـاب أو مؤلّـف ضخـم حـول هـذه القضيـة الجاهليـة التـي تتنـافى مـع الفطـرة السـليمة للإنسـان، وتتناقـض مع الـذوق الأخلاقي والعلمـي؟ ألا يمثـل هـذا نوعـاً مـن الجهـل المركّـب المقـدس المسـتطير الذي تخلى فيه النـاس عـن عقولهم، واسـتخفّوا، في الوقت نفسـه، بعقـول الناس وكرامتهـم العقلية، فتكريـم العقـل يكـون في البحـث عـن المعقـولات – كـما يـرى أهـل العلـم - وتكريمـه يكـون في توجيهـه إلى مشـاغلة القضايـا الفكريـة الكـبرى، والبحـث في المسـائل المصيريـة التـي تتعلـق بحيـاة الإنسـان وكرامتـه ووجـوده: كـالحق، والخـير، والجمال، والعدالـة، والحريـة، والكرامـة، والعقـل نفسـه. ومـن مظاهر تكريـم العقـل أنَّ يوجّه أيضًـا للاهتمامـات العلميـة في مجـالات المنطـق والاكتشـاف والبحـث في مجـالات العلـم لا في مجـالات الوهـم. ونعـود للقـول يقينـاً: بـأنَّ الإنتـاج السـطحي الفـارغ والعدمـي يعـادي فطـرة الإنسـان وكرامتـه، ويناقـض نزوعـه الأبـدي إلى التّفكـير في أعـلى مسـتويات الوجـود، وأنبـل مظاهـر الكـون. وممّا لا شـك فيه أنَّ اسـتغراق بعض «الأكاديميـين» في هـذه القضايـا الحسـية الشـهوية يـؤدي إلى تدمـير مـا بقـي لهـم مـن قـدرة عـلى التّسـامي الإنسـاني، المتمثـل في ارتقـاء العقـل، ونمـو الإحسـاس بالخلـق واستشـعار الفـن والجـمال. ومـن المؤكـد أنَّ النمـو الكبـير في كتـب الجهالـة والتجهيل يشـكل اليـوم صـورة مؤسّسـة جبـارة منتجـة للجهـل، مولّـدة للفسـاد العقـلي، مدمّرة للعقـل، وهـي تشـكّل خطـراً عـلى الثقافـة والحضـارة في مجتمعاتنـا البائسـة.

٩-٤- الإنتاج الأكاديمي أم إعادة إنتاج الجهالة:

نعود في هذا المبحث للتأكيد على أنّ هذا النمط من الإنتاج العلمي الأكاديمي المبتذل يشكّل لحظة صادمة في تاريخ العلم والمعرفة، كما يشكّل وصمة عار تَسِمُ جبين الجامعات العربية في هذا العصر المحنّط بالأوهام والمخدّر بالتفاهات. وغنيّ عن البيان والتبيين أنّ هذا الإنتاج التجهيلي الرخيص يتمدّد بحضوره المكثف المخيف ما بين جامعات المحيط غرباً وأكاديميات الخليج شرقاً.

والأخطر من ذلك كلّه، أنّ هذا الإنتاج العلمي الفارغ والمسطّح يشكل منظومة متكاملة مُؤسِّسَة للجهل ومنتجة للجهالة، تعمل على تدمير الوعي العربي الأكاديمي، وتتجاوزه إلى تدمير الوعي العام في المجتمع بقضّه وقضيضه. ومما لا شكّ فيه أنّ هذه المنظومة الإنتاجية تقوم بإنتاج السموم الفكرية، وتدبّج هذه السموم بطريقة تتداخل فيها الأوهام بالخرافات، وتتقاطع فيها الأساطير بالشعوذات، وتتضافر فيها السّفاهة بالتفاهة، وتعانق فيها البذاءة بالانحطاط. ويقينا نقول: بأنَّ هذا الإنتاج المؤسس للجهل والجهالة سيؤدي في النهاية عاجلاً أم آجلاً إلى تدمير العقول، وهدم المنطق، وتحويل الإنسان إلى طاقة هوامية مبتذلة لا هوية لها ولا عنوان.

وتجلجل هذه الكارثة الكبرى المخيفة بأجراسها الرنانة إنذاراً بالخطر عندما تصدر هذه السموم التجهيلية عن أساتذة بقامات أكاديمية عالية، وألقاب علمية شامخة، عندما تصدر عن أساتذة قضّوا جلّ حياتهم المهنية في رحاب هذه الجامعات وتشكّلوا في أحضانها، وذلك لأنه عندما يقوم أصحاب هذه القامات الرفيعة بنشر الأوهام الفكرية، وبث السّموم الثقافية، فقل: «يا ربي على الدنيا السلام»، لأنّ فعالية هذه السموم تتضاعف في قدرتها على الفتك بالعقول وتدمير كل أشكال التّعقّل والعقلانية، عندما تصدر عن أهل الثّقة الذين يُفترض بهم أنَّ يمثلوا ضمير الأمة وأنوارها المضيئة الهادية. ولا ريب في أنَّ هذه الجهالات عندما تصدر عمن يفترض بهم أنَّ يكونوا للعلم أقطاباً وللفكر أرباباً، فإنَّ هذه الجهالات

تكتسب قدرة عجيبة وجبارة على اختراق عقول الطلبة والقراء وتدميرها على نحو شامل. ومثل هذه السّموم الثقافية ستكتسب قدرة هائلة على تدمير العقل الثقافي، لمجرد أنّها صدرت عن أساتذة في الجامعة وشيوخ في المساجد والجوامع، وذلك لأنّ هذه المراكز العلمية تأخذ مكانها الكبير الشامخ في الوجدان الثقافي العربي. وهذا الأمر يدفع ملايين البشر إلى تصديق ترّهاتهم وخرافاتهم وأوهامهم تصديقاً أشبه بالقناعات الإيمانية، تصديقاً يشبه العقيدة الإيمانية في مظاهره، وهو نوع من الإيمان المسموم بعناصر الجهل المقدس الذي يؤدّي بهم إلى حالة من الضياع الشامل والاستلاب الكامل الذي يقلّ نظيره في عالم الثقافة والفكر.

وتأخذ هذه السّموم الثقافية التي تفيض بها الكتب السطحية، صورة الدسم المحلى بالأوهام، الذي يمهد لها طريقاً إلى اقتحام بوابات العقل بلا إذن ولا استئذان، فتعمل على تجويفه وتقويره وتدميره. وكما هي حال السّموم في الأشياء، فإنَّ هذه السموم الثقافية، عندما تلج الدماغ تعمل مباشرة على صهر مكوناته وتذويب ملكاته، وتدمير خلاياه، ومن ثم تحوله إلى سائل من الأوهام المقدسة. ولا غضاضة في القول بأنَّ أصحاب هذه الأدمغة المسمومة يتحولون إلى «زومبيات»؛ أيّ أموات شبه أحياء، تتحكّم فيهم نزعاتهم السادية، وتسيطر عليهم أوهامهم السّحرية، ويجدون أنفسهم ضمن هذه الفعالية السّمية وقد خرجوا من الدائرة الإنسانية بعد أنَّ فقدوا عقولهم، وبعد أنَّ تم تحويلهم بالسموم الثقافية إلى ضباع تحكمها الشهوات البدائية والرغبات الأولية.

نعم، هذه هي الوظيفة التي تؤديها هذه الكتب الجاهلية التي تقوم بعملية برمجة ذهنية سلبية لكتّابها قبل قرّائها، وهي برمجة تعتمد على نوع من التكثيف الخرافي في العقل، وزرع الأوهام في الأدمغة، ومن ثم تنمية كل ما هو نزويّ وحسيّ وبدائيّ في الإنسان، ومحاربة كل ما هو ذهنيّ وفكريّ وجميل وخلاق في الوجدان. وفي هذا يقول أرثر سالزبرجر: «إن رأي الإنسان في أية قضية لا يمكن أنَّ يكون أفضل من نوع المعلومات التي تقدم إليه في شأنها..........أعط أيّ إنسان معلومات صحيحة ثم اتركه وشأنه، يظل معرضاً للخطأ في رأيه ربما لبعض الوقت ولكن

فرصة الصواب سوف تظل في يده إلى الأبد«....... احجب المعلومات الصحيحة عن أيّ إنسان، أو قدمها إليه مشوهة أو ناقصة أو محشوة بالدعاية والزيف.... إذاً فقد دمرت كل جهاز تفكيره ونزلت به إلى دون مستوى الإنسان».

والسؤال الكبير الذي يطرح نفسه هنا: ما الفائدة التي تنجم عن هذه الجهود الجبارة التي يبذلها الباحث خلال السنوات الطوال والتي يهدرها في كتابة عمل يفيض بالمغالطات والأوهام، سنوات من الجهد والكدّ والتّعب والبحث والتقصي... يقضيها كاتب في وصف حوريات الجنة، وتتبّع محاسنهم، والكشف عن أسرارهن ومفاتن أجسادهن؟ ما الفائدة التي يرجوها من وصف جسد الحورية الحسناء في صور عارية خادشة للقيم والذوق والأخلاق؟ أمر عجيب ومدهش وغريب هو حال هؤلاء «الأكاديميين» وحال الكتب التي يسطرونها في بحر الأساطير والأوهام!! ولكن الأخطر والأدهى هو أنَّ يجلس ملايين القراء للتمتّع بفتنة القراءة في هذه الكتب المشعوذة المسحورة بالأساطير والأوهام، أوهام تدفعهم إلى جنون الانفصال والانفصام عن القيم والهوية والحياة، شعوذات تدفعهم إلى مفازات الاستلاب ومستنقعات الاغتراب، فتجرّدهم من إنسانيتهم، وتقتل فيهم كلّ نوابض وعيهم، وكلّ توهجات المعرفة في عقولهم، ليتمّ تحويلهم في النهاية إلى «زومبيات» تفيض نفوسهم بالغرائز العمياء والهواجس الجوفاء، دون أدنى ومضة من فكر أو وهج من نور أو حياة. وباختصار، هذه الكتب وهذا النوع من «الإنتاج الأكاديمي» يدفع القراء إلى حالة من الاحتضار الفكري والأخلاقيّ، ولا يقف عند حدّ حتّى يصل إلى الروح، فيدمّرها، وإلى قلوبهم فيفسدها.

الخاتمة ـ صرخة في وادٍ

«الحقيقة دائماً تؤلم من تعوّد على الأوهام». (بيدل)

جامعاتنا، كما وصفناها بالأدلّة والشواهد، وآراء المفكرين، تعاني، في معظمها، من جاهلية عمياء وأمّيّة أكاديمية هوجاء، وقد عمّ فيها الجهل، ورسخ فيها التجهيل إلى حدّ التصلّب. فأصبحت مرتعا للجهالة، واعتاد روّادها وخريجوها

وأكاديميوها، العيش في هذه الأجواء الجاهلية، وتنفّسوا سمومها حتى تأصّل الجهل في عقولهم، فأعمى قلوبهم، وأذهب أبصارهم. ولعلنا، لا نجد حرجا في القول: بأنَّ حال الجهالة في جامعاتنا جعلها أشبه بمدينة لا بصر فيها ولا بصيرة كما ورد في رائعة الكاتب الإنكليزي المشهور[1] - هيربرت. ج. (مدينة العميان)، وهي المدينة التي يقتل فيها من يبصر لأنَّ البصيرة فيها امتلاك إبليسي يرعاه الشيطان (ويلز، ٢٠١٧).

وقد يبدو لبعض الزملاء الأكاديميين أنَّ رؤيتنا لأوضاع جامعاتنا وما يسودها من جهل وفساد وتجهيل فيها كثير من المبالغة والتعسّف والإفراط والشّطط، وهذا صحيح بالنسبة لهؤلاء الذين لا يستطيعون رؤية الحقيقة بعين بصيرة وعقل مستنير، أو بالأحرى لهؤلاء الذين لا يريدون أنَّ يروها أو أنَّ ينظروا فيها. ومن الطبيعي أنَّ يبدو هذا الأمر جلدا للذات لهؤلاء الذين لا يريدون لأوهامهم أنَّ تستيقظ، لأنهم يخافون من يقظة هذه الأوهام الشاعرية التي تدفع بهم إلى حالة خِدْر وجودي يمنعهم عن رؤية الحقيقة الساطعة التي لا يمكنها أنَّ تخفى على المبصرين المتبصرين في الأمر. وإذا كان الأمر جَلْداً للذات في منظور أصحاب الجهالة، فإنَّ هذا لن يضيرهم أبدا، وذلك لأنهم في حالة غفلة وجودية دائمة ليس لها نهاية، عدا ذلك فإنَّ أمراء الجهالة الغافلين أبدا لا يمكن أنَّ يستيقظوا ولو عرّضتهم لسياط الجلد ألف سنة ويزيد. فهؤلاء هم

---

١ - قصة خيالية مشهورة للكاتب (هيربرت. ج. ويلز) طبعت لأول مرة عام ١٩٣٦ وما زالت حتى الآن واحدة من أروع القصص العالمية. يحدثنا فيها الكاتب عن مرض غريب انتشر في قرية نائية معزولة عن العالم بجبال الأنديز، فأصاب المرض سكان القرية بالعمى. ومنذ تلك اللحظة انقطعت صلتهم بالخارج، ولم يغادروا قريتهم قط، تكيفوا مع العمى، وأنجبوا أبناء عُميانا جيلا بعد جيل حتى أصبح كل سكان القرية من العميان، ولم يكن بينهم مبصر واحد. وذات يوم وبينما كان متسلق الجبال (نيونز) يمارس هوايته انزلقت قدمه فسقط من أعلى القمة إلى القرية. لم يُصب الرجل بأذى، إذ سقط على عروش أشجار القرية الثلجية. ولما عثر عليه عميان المدينة. وبدأ يعرّف بنفسه من هو؟ وماهي الظروف التي أوصلته إلى قريتهم.؟ وبدأ يحدثهم عما رآه وشاهده في رحلته، انهالت عليه أسئلة العميان حول معنى البصر. وقد دهش القوم من حديثه عن المشاهدة والبصر، فاتهموه بالجنون وقرر بعضهم إزالة عيون (نيونز) فقد اعتبروهما مصدر هذيانه وجنونه. لم يستطع بطل القصة (نيونز) أن يشرح لهم معنى البصر، وكيف يُفهم من لا يُبصر معنى البصر؟ فهرب قبل أن يقتلعوا عينيه وهو يتساءل: كيف يصبح العمى صحيحاً بينما البصر مرضاً..؟!

الغافلـون المغفلـون عـما يجـري في مجتمعاتنـا وجامعاتنـا مـن فسـاد ونقـص وجحود، ومثـل هـؤلاء لا ينفـع معهـم جلـد، ولا صفـع، ولا قصـف، ولا ضرب بالسـياط، لأنهـم نائمـون نومـة أبديـة أشـبه بنومة أهـل الكهـف وربـما لا يصحـون منهـا أبدا، إذ هـي نومـة أبديـه تسـتعصي على النفـخ في الصور أيام القيامـة، أو قل مبدئيا إنها أشـبه بغفلـة أهـل صقليـة الذيـن يقـول فيهـم الأمـير سـالينا في فيلـم (فيسـكونتي الفهد): إنَّ أهـل صقليـة هالكـون، لأنهـم نائمـون طويـلا، وهـم الآن مسـتعدون أنَّ يمزقـوا إربـاً إربـاً كل مـن يحـاول إيقاظهـم، وهـم نائمـون، عـلى اعتقـاد منهـم أنهـم كاملـون كالآلهة.

وصـدق نيتشـه حـين قـال يومـا: «أحيانـا لا يريـد النـاس سـماع الحقيقـة لأنهـم لا يريـدون رؤيـة أوهامهـم تتحطـم»، ولأن أوهامهـم هـذه قـد تأصلـت وتصلبـت عـلى أنهـا حقائـق كاملـة في الوجـود، وهـي التـي تجعلهـم هـم يصمّـون آذانهـم عـن سـماع الحقيقـة مهـما عـلا صوتهـا وصـدح رنينهـا، لأنّ الأوهـام السـاكنة في الأعـماق لا تـترك لسـماعها ورؤيتهـا سـبيلا. وقـد يعـبر قـول فولتـير المأثـور خـير تعبـير عـن هـذه القضيـة عندمـا يقـول: «مـن الصعوبـة أنَّ تحـرر السُـذّج مـن الأغـلال التـي يبجلونهـا»(السـعيدي، ٢٠١٤). وصـدق فولتـير في قولـه وأصـاب كبـد الحقيقـة، إذ إنـه لمـن الصعوبـة بمكان أنَّ نحرر سـذّج الأكاديميات العربية مـن الأوهام المتأصلة في أعماقهـم، والأسـاطير الضاربـة في عقولهـم، والمطلقـات البائـدة في أذهانهم، وهـم الذيـن يمثلـون تيـه الجهالـة والتجهيـل في جامعاتنـا ومؤسّسـاتنا الأكاديميـة.

نحـن دائـما في مواجهـة صنفـين مـن الأكاديميـين: صنـف يتميـز بطاقتـه النقديـة وانفتاحـه الذهنـي وقدرتـه عـلى مقاربـة الوقائـع وتفكيـك تكويناتـه بانفتـاح عقـلي وروح تنويريـة، وهـؤلاء لا يجـدون في النقـد إلا محاسـن الكشـف عـن الحقيقـة رصـدا لأبعـاد الواقـع، وهتـكا لأسراره، وكشـفا عـن بواطنـه، ولاسـيَّما تلـك الكامنـة في تكويناتـه الخفيـة عـن الناظريـن، وهـم يشـكلون نخبـة قليلة في مؤسّسـاتنا الأكاديميـة وفي مجتمعاتنـا بصـورة عامة. وهنـاك صنـف آخر مـن الأكاديميين، وهـم أولئـك الذيـن غرقـوا في مسـتنقعات الجهـل والتجهيـل، وسـقطوا في مزالـق الأميَّـة

الأكاديمية، ووقعوا ضحية الغطرسة العلمية والمطلقات الأيديولوجية. ومن عادة هؤلاء تمجيد الواقع الذي يعيشون فيه، وإعطاؤه طابع التفوق والمثالية، وهو المطلوب منهم بحكم ما هم عليه من جهل وجاهلية، ولنقل بأنهم أُعِدّوا بشكل جيد لأداء هذه المهمة. وهم عندما يتحدثون أو يكتبون دائما ما يمجدون ويطبلون ويزمرون للإنجازات التي حقّقوها وحقّقتها جامعاتهم الشامخة.

وهؤلاء لا يستطيعون رؤية الحقيقة كما تتجلّى في الواقع، وهم في الأصل لا يريدون رؤيتها، ولا يوجد أشدّ عمى من هذا الذي لا يريد أنَّ يرى، كما أنهم لا يمتلكون القدرة على رؤية أي جانب من الجوانب السلبية في حياتهم، وحياة مجتمعاتهم، وهم بذلك يشكلون القوة الجبارة التي تكرس الفساد والإفساد والجهل والتجهيل في واقعنا الاجتماعي ومؤسّساتنا الأكاديمية. وهم من هؤلاء الذين وصفهم المفكر والأديب الهولندي دزيديريوس إيراسموس Erasmus Desiderrius (١٤٦٧ـ١٥٣٥) في كتابه (مديح الحماقة) (The praise of Folly) الذي يهاجم فيه هذا الصنف من المثقفين في عصره الذين أعلنوا ولاءهم للجهل والجهالة والعمى الفكر والعقلي، وكانت القضية التي يبحث فيها هي الحماقة التي ابتُلي بها رجال الكنيسة في عصره في القرن السادس عشر [١].

ونحن بوصفنا باحثين عن الحقيقة لا نستطيع أنَّ نكتم أنفاسنا التي تجأر في طلبها والكشف عن الأوهام التي تغمرها وتغطيها. وإذا كان الكشف عن الأوهام يبدو لبعضهم جلْداً، فيا لحبذا الجلد مع أنه لا ينفع مع «الزومبيات» الأحياء الأموات، ونقصد بهم هؤلاء الذين يرفضون قبول الحقيقة والإقرار بها، ولاسيَّما إذا كان هذا الرفض يأتي من قبل جماعة كبيرة من الأكاديميين الذين ما

١ – دزيديريوس إيراسموس: أحد أكبر رواد النزعة الإنسانية الكلاسيكية الواقعية في التربية. يذكر إيراسموس في كتابه (تمجيد الحماقة) أنه حضر إحدى المناقشات بين رجال الدين المسيحيين، وكان أحدهم يسأل عن الدليل من الإنجيل على أن الهرطيق يجب أن يحرق بالنار، بدلا من أن يتم إقناعه، فقام أحد رجال الدين الكبار، وقال: إنَّ هذه سنة سنّها بولس الرسول حين قال: «فلتزجر الهرطيق بضع مرّات، ثم فلتطرحه عنك»، وفسّر رجل الدين قوله فتطرحه عنك أي فلتلق به في الآخرة، أي أن تنهي حياته! وقد جاء على لسان آخر تقول بطلة الكتاب: «لا يغرنك شخص متفلسف يطيل لحيته ليعطي انطباعاً بالحكمة، تذكر أن الماعز أيضًا يمتلك ذقناً طويلاً».

زالوا يعيشون غفلتهم الأبدية في كهف أفلاطوني مظلم، وهم، لا كما يصورهم أفلاطون، لا يريدون الخروج منه بل يهزؤون بكل من يدعوهم إلى اليقظة، لأنهم استسلموا لغفلتهم المسحورة، ولا يريدون لأحلامهم أنَّ تتبدد، ولا لنشوة غفوتهم الأكاديمية السكرى أنَّ تزول وتهدّد. إنهم نائمون كنوم أهل صقلية الذين ناموا حتى جاءهم صرصر الموت وهاجمهم بريحه وصريره، فأخذهم أخذ عزيز مقتدر، ولم يفسح لهم أنَّ يدركوا أنهم كان في غفوة أبدية سكرى. هؤلاء الأكاديميون الرافضون للحقيقة يعيشون نشوة سطوتهم وجهلهم وفسادهم الأكاديمي، وكيف لا يكون ذلك وهم سدنة الفساد وحراس الجهل المقدس الذي يبدو لهم علما ومعرفة وثقافة وحلما، مع أنَّ الجهالة لا تكون في جوهرها إلا فسادا مكثفا يتمازج مع كلّ أشكال الجهل والخفة والغطرسة الفكرية.

وحدهم النقديون من الكتاب العرب، والمفكرون الأفذاذ الباحثون عن الحقيقة، وليس أكثر من الحقيقة، والمصلحون الغيورون الأحرار الذي يحملون هموم أمتهم وينافحون عن وجودها، والأكاديميون النابهون، هؤلاء وحدهم من يعمل على كشف الحقيقة، ونقد الظواهر السلبية، هؤلاء هم الذين تركوا التطبيل والتزمير لغيرهم، وبدؤوا في تفكيك الحقيقة وتحريرها من الأوهام، والكشف عن الزيف والبهتان في مؤسساتنا التعليمية وغيرها، هؤلاء هم وحدهم من يجدر بهم أنَّ يتكلم، ويبحث، ويتقصى عن الحقيقة المؤلمة القائمة في عمق مجتمعاتنا ومؤسساتنا وجامعاتنا.

وقد أشرنا في هذا الكتاب، وفي هذا الفصل تحديدا، إلى عدد كبير منهم، ولاسيَّما هؤلاء الذين أبلوا في تحليل الواقع، وجهروا بقول الحقيقة دون خوف أو وجل. وها هي تلك الصرخة تدوي على لسان عالم الاجتماع المغربي الفذّ محمد جسوس[1] ليجأر بالحقيقة دون خوف أو وجل، متحدثا عن تردي أوضاع

١ - محمد جسوس: رائد علم الاجتماع في المغرب. يعتبر بمثابة علامة فارقة في تاريخ السوسيولوجيا المغربية، بالنظر إلى الدور المتميز الذي أداه منذ نهاية ستينات القرن الماضي في تكوين أجيال عديدة من السوسيولوجيين والمفكرين المغاربة.

التعليـم في العـالم العـربي قائـلا قولـه المشـهور في وجـه الطغـاة: «إنهـم يريـدون خلق أجيـال جديـدة مـن الضبـاع». وقـد أطلـق هـذه الصرخـة في المؤتمـر الوطنـي الرابـع للطلبـة الاتحاديـين المنعقـد بفـاس، في وجـه مهنـدسي السياسـة العامـة إزاء الشـباب (المحـرر الاخبـاري، ٢٠١٧). ويصـف جسـوس هـذا الوقـع المـرّ لعمليـة التعليـم والتأهيـل بقولـه: «يحاولـون خلق جيـل جديد لم نعرفه في المغـرب، جيل «الضبوعة» جيـل مـن البـشر، ليس له حتـى الحد الأدنـى من الوعـي بحقوقـه وبواجباتـه، ليس لـه حتـى الحـد الأدنـى مـن الوعـي بما يحـدد مصـيره» (المحـرر الاخبـاري، ٢٠١٧).

ويسـتطرد جسـوس قائـلا بحـق: «فمـن العـار كل العـار أنَّ تصبـح ثانوياتنـا وكلياتنـا وجامعاتنـا (...) عبـارة عـن مكـان يسـوده قانـون الغـاب، ويعامـل فيـه أكـبر رصيـد بـشري، وأكـبر طاقاتنـا الفكريـة كـما [لـو] كانـوا أعـداء، كـما لـو كانـوا خصومـا مضطهديـن مـن طـرف مختلـف أجهـزة الأمـن، مضطهديـن مـن طـرف الإدارة، مضطهديـن أحيانـا مـن بعض الأسـاتذة الذين ليس لهـم الوعي الكافي، من العـار أنَّ نتعامـل مع شـبابنا كـما لـو كانوا فقـط مصدرا للشـغب ومصدرا «للسـيبة» ومصـدرا للفـوضى، ومصـدرا لمختلـف أشـكال التحطيـم، مـن العـار أنَّ يسـاهم الكثـير مـن المسـؤولين في المزيد من تكريس مسلسـل التجهيـل والتيئيس والتهميش الـذي يعـاني منه حاليـا شـبابنا، بحيث إننا نـرى كذلك نوعـا من التحالـف الطبيعي بـين قـوى الطبيعـة وهـذا الظـرف التاريخي، وبـين الطبقـات الحاكمـة وبـين الأجهـزة المسـؤولة عـن الجامعـة وعـن الثانويـات لغـرس أكثـر مـا يمكـن مـن اليـأس ومـن الخـوف في وسـط الشـباب، لإشـعارهم بأنهـم شـبه مجرمـين، و أنَّ عليهـم أنَّ يثبتـوا براءتهـم. فالمبـدأ الآن أصبـح هـو اتهـام الشـاب، فكل شـاب يصبـح متهـما وعليه أنَّ يثبـت براءتـه، بينـما نعـرف أنَّ القاعـدة العامـة، والقاعـدة الحضاريـة السـائدة لـدى كل الشـعوب المتحضرة هـي العكس. أي إنَّ المواطـن بريء حتى تثبـت جريمته في ميـدان مـن الميادين»(المحـرر الاخبـاري، ٢٠١٧).

ويشـير جسـوس في نهايـة خطابـة إلى «بـروز جيـل جديـد مـن الشـباب يتسـم بالاستسـلام منـذ البدايـة، جيـل ليـس لـه علـم حتـى بالحـد الأدنـى مـن حقـوق

وواجبات المواطنة، شباب يائس مسبقا، وكل ما يطمح إليه في كثير من الأحيان هو الحصول على جواز السفر والهروب من الساحة، والهروب كذلك نحو الغربة والبحث عن لقمة عيش»(المحرر الاخباري، ٢٠١٧). وفي هذا الأمر عينه يقول سعيد إسماعيل علي: «إن من أخطر ما يمكن أنَّ يؤدي إليه التنميط الفكري هو أنه يفتح الباب على مصراعيه لسيطرة الخرافة والأسطورة، مما يغلّ العقل عن أنَّ يبدع ويفكر ويبتكر وينتج ويثري ويضيف، فكل هذه العمليات تحتاج إلى الالتزام بقاعدة أنَّ الأمور تؤخذ بأسبابها» (علي، ١٩٩٤، ١٧).

لقد أدرك المفكرون النقديون بصورة دائمة ومستمرة أنَّ الجامعات العربية لا تسعى أبدا إلى بناء عقلية علمية نقدية، ولم يكن في استراتيجياتها العمل على بناء الأكاديمي المثقَّف الفاعل تاريخيا في مجتمعه، أو تأهيل الطلبة ومساعدتهم على تكوين نظرة صحيحة للعالم من حولهم. وقد صدق سامح سعيد عبود حين قال: «لقد جعلوا من التعليم الجامعي وسيلة لإعداد عقول مبرمجة متخصصة ذكية فحسب في إطار ما هي متخصصة فيه. وبناء جيوش ضخمة من البشر الآليين، الذين لا يعرفون سوى تنفيذ أوامر سادتهم، أي هؤلاء الذين يملكون زمام الأمر ويسيطرون على المال والسلطة»(عبود، ٢٠٠٢). وقد عملت الحكومات العربية على توظيف كل الوسائل الممكنة في عملية تجهيل الشعب عبر التعليم والإعلام، والمؤسّسات الأكاديمية في خضم ذلك تكرس الجهل والخرافة في صورة العلم في معظم الوقت. «وهي إنَّ أعطت معلومة فلتكن معلومة مجزئة مشوهة معزولة عما هو مربوط بها من معلومات أخرى توضحها، وهي بالتالي لا تمس سوى قشور العلم»(عبود، ٢٠٠٢).

وتفيدنا الكاتبة سميرة رجب بقولها: «وقد بات أكيداً أنَّ سياسات تعليم الجهل في بلادنا تعمل بمنهجية ناجحة للقضاء على البعد العلمي الثقافي في العقل العربي، كي لا تغادر مجتمعاتنا دائرة التخلف، حيث إنّ «التخلف في جوهره ذو طبيعة ثقافية»، وأهم مظاهره هو ازدراء العقل والفكر، وتهميش اللغة والهوية والتاريخ القومي، وإسقاط المثقَّف والمفكر، وصولاً إلى تكريس ثقافة التبعية للآخر، «المتقدم»، الذي صنع مستقبله ليبقى في القمة»(رجب، ٢٠١٧).

واليوم تأتي الكارثة الكبرى، إذ أدركت الحكومات ما قد آلت إليه هذه الجامعات من فوضى وفساد وعفن، ولم تعد قادرة على أداء الوظائف الأساسية، ولم تعد بحاجة إلى خدماتها الوظيفية، لأنها أدتها بنجاح ولم يبق في المجتمع أو في الجامعة أيّ ضوء يبدد ظلاما، أو أي فكر يهدد نظاما. ومع الأسف، قد تناهى إلينا، في الوقت الذي نقوم فيه بتسطير هذه الخاتمة، أنّ وسائل الإعلام تتناقل خبرا مثيرا عن دولة عربية عتيدة قوية وغنية، تريد أنَّ تخصص نظامها التعليمي كاملا، على أنَّ تتحمل الدولة نفقات المتعلمين !!! لقد هزني هذا الخبر كثيرًا في دولة كان التمجيد بنظامها التعليمي حتى الأمس كبيرا، وها هي الآن تطرح هذا النظام التربوي في أسواق النخاسة. والسّؤال هنا ألا يكون هذا دليلا على اليأس المحكم من قدرة هذه الحكومات على إدارة الفساد والإفساد في أنظمتها التعليمية!!؟ أو ليس لها الحق كلّ الحق في أنَّ تدفع إلى هذا التخصيص، لأنَّ الفساد قد عمّ هذه الأنظمة وساد فيها، ولأن الجهل والجهالة قد أصبحا قدرا ومصيرا في هذه الأنظمة التعليمية التي شارك أهلها في إفسادها وتدميرها؟

وسيأتي اليوم الذي ربما تباع فيه كل أنظمة التعليم العربية في سوق النخاسة بوصفها شركات خاسرة أخلاقيا وعلميا، ولا جدوى من إصلاحها تربويا أو اقتصاديا. وربما قد أدرك الساسة اليوم حجم الفساد في المؤسسات التعليمية، وعرفوا عن كثب درجة الجهالة المتأصلة فيها، فلم يجدوا سبيلا أفضل من بيعها والمتاجرة بما تبقى من أشلائها. وهذه الحقيقة المرّة قد تبدو صريحة وواضحة وصادمة أيضا، وهي أنَّ الحكومات العربية، بعد أنَّ عاثت فسادا وتجهيلا وتدميرا في المؤسسات التعليمية والأكاديمية، تعلن بوضوح عن حجم فسادها وفشلها وسقوطها الحضاري، وتعترف بأنه لا يمكنها إصلاح الفساد القائم فيها ولم يبق إلا بيع هذه المؤسسات وتخصيصها على مبدأ القول المأثور بأنَّ «الكيّ هو آخر الدواء»، وقد حان الوقت ربما لإصلاح هذا الفساد في هذه المؤسسات الأكاديمية بالكيّ الذي أصبح أمرا مطلوباً ومشروعا.

والمذهل في هذا الأمر أنَّ الأكاديميين انتفضوا هذه المرة خوفا من تخصيص التعليم، فارتفعت عقيرتهم، واصطخبت سرائرهم، وقُضّت مضاجعُهم، وقد أفاقوا من سكرتهم، واهتزت أحلام غفوتهم، لأنّ مثل هذا القرار بالتخصيص

يهدد مملكة النوم والحلم التي فيها ينعمون، ويهزّ آرائك استرخائهم التي فيها يحلمون، ويرجّ هذا السرير الأكاديمي الفاخر الذي فيه يهزجون وينعمون. نعم، فالدولة بحكوماتها المتعاقبة، كانت توفر الأمان الوظيفي لأساتذة هذه الأكاديميات وموظفيها، ولكن التخصيص لن يعطيهم فرصة كبيرة في متابعة اللهو والاستغراق في الوهم كثيرا، قد يمضي عهد الحكومات ليأتي زمن مديري العمل الذين لا يرحمون الضعفاء من الأكاديميين أو غير المنتجين منهم.

وقد يبدو لنا معبّرا جداً في نهاية هذه الخاتمة أنَّ نستخلص أنّ الجامعات العربية في أكثرها قد تحولت إلى مؤسسات مجهلة ومنتجة للجهل. ومن أجل الاستدلال على هذه الحقيقة حريّ بنا أنَّ نورد هذه الحادثة التاريخية التي تأخذ منحى رمزيا في التعبير عن الوضعيّة الرهيبة لمظاهر الجهالة والتّجهيل في جامعاتنا التليدة. ففي حادثة قصصية فريدة من نوعها في التعبير عن حال الجامعات العربية يروى أنّ «جامعة أسيوط في مصر في ثلاثينات القرن الماضي كانت بلا أسوار فأصبحت ممَراً (للعربجية) اختصاراً للطريق، والعربجية هم أصحاب الحمير التي تجر العربات. تذمر الأساتذة الجامعيون وقتها وذهبوا إلى رئيس الجامعة (د. سليمان حزين) وهو أول رئيس لجامعة أسيوط، وكان رجلاً بليغاً وافر العلم والمعرفة. واشتكى له الأساتذة أنَّ العربجية والحمير يدخلون الجامعة وهو شيء يؤذي أكاديميتهم.

كان العلامة الدكتور سليمان حزين قد تبنى رؤية فريدة في التربية والتعليم شعارها: **جامعة بلا أسوار، حيث أصر على عدم إقامة أسوار تفصل الجامعة عن المحيط الاجتماعي لمدينة أسيوط بحيث تكون شوارع الجامعة مجرد امتداد جغرافي لشوارع المدينة!** وجاء رده صاعقا ومعبرا فقال لهم: «ليس مهماً أنَّ تدخل الحمير الجامعة، المهم هو ألا تخرج منها بشهادة جامعية» (المرشدي، ٢٠٢١). وإذا كان المفكر الكبير سليمان حزين قد طرح هذه الكلمة على سبيل الطرفة، فإنَّ طرفته الأكاديمية هذه كانت تحمل في ذاتها كثيرًا من المعاني والدّلالات، وربما استطاع هذا المفكر أنَّ يدرك أنّه يوما ما ستتحول جامعاتنا إلى مؤسّسات لإنتاج الجهل والتجهيل. ولو قدّر لسليمان حزين أنَّ يرى اليوم حال جامعاتنا لصرخ من الألم، ولكانت الدموع ستسقط من عينيه مدرارا على حال هذه الأمة وهذه الجامعات المأساوية.

مراجع الفصل السابع:

- أبو زينة، علاء الدين (٢٠١٢). أين الأكاديميون؟! الغد، فبراير ١٦. ٢٠١٢.
http://bitly.ws/dC45

- أبو هاشم، عبد اللطيف زكي (٢٠٠٥). ماذا جنى علينا الدكاترة.. العلاقة بين أمية الأكاديمي ولا أكاديمية المثقف، ٢/ ٨/ ٢٠٠٥.
https://pulpit.alwatanvoice.com/articles/2005/08/02/26021.html

- أحمد، صلاح (٢٠٢٠). عن أمية الجهل والجهل بالأمية: أشكال عديدة لظاهرة الأميَّة تحيل التعليم العربي التقليدي مفرّغا من المعنى، أندبندنت أرابك، ٧ فبراير ٢٠٢٠.
http://bitly.ws/eHVg

- أحمد، محمد سيد (٢٠١٧). إعادة إنتاج الجهل!، فيتو، الثلاثاء ٢٨ فبراير ٢٠١٧ ١٠.
http://bitly.ws/dF6b

- أحمد، محمد سيد (٢٠٢١). أزمة التعليم وإعادة تدوير الجهل، دام برس، ١٠/ ٣/ ٢٠٢١.
https://www.dampress.net/?page=show_det&category_id=48&id=102258

- إخوان الصفا (٢٠١١). رسائل إخوان الصفا وخلان الوفا، المجلد ١، ط ٣، بيروت: دار صادر.

- الأشقر، جهاد محمود (٢٠١١). نكاح المعاق ذهنيا في الفقه الإسلامي، القاهرة: دار الوفا.

- الإمام، أبو نصر محمد بن عبد الله (٢٠٠٧). البرهان على تحريم النكاح بين الإنس والجان، صنعاء: مكتبة الإمام الوادعي، ٢٠٠٧.

- الأمين، أحمد (١٩٩٨). إعادة بناء العقلية العربية: مقدمات من أجل بناء المجتمع المدني وإقامة الديمقراطية، دراسات عربية، العدد ١/ ٢، نوفمبر/ ديسمبر، بيروت: دار الطليعة، ١٩٩٨، صص (٢- ١٢).

- بشارة، أحمد (١٩٩٧). ضمن: ندوة الحرّيّة الجامعية والهوية الثقافية، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، عدد٥٨، السنة ١٥.

- بن علي، سيدة عشتار (٢٠١٤). ما يجوز ولا يجوز في نكاح البهيمة والعجوز، الحوار المتمدن-العدد: ٤٤٦١ - ٢٠١٤ / ٥ / ٢٣ - ٢٣:٣٧
http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=416193&r=0

- بن مدان، إبراهيم (٢٠٢٠). المثقّف البوليسي أو عندما يصير المثقّف بوليسيا!، اليوم، ٣/ ٢/ ٢٠٢٠. http://bitly.ws/eKkp

- بوحلتيت، شيماء (٢٠١٨). ذل التعلُم مع الأستاذ الجامعي المغربي، مركز الدراسات والأبحاث العلمانية في العالم العربي، الحوار المتمدن-العدد ٥٨٨٤،٢٦/ ٥/ ٢٠١٨.
https://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=600286

- بودهان، محمد (٢٠١٨). الدارجة بين الجهل المقدّس ودعاوى الأكاديميين، هسبرس، الجمعة ٩ نوفمبر ٢٠١٨. http://bitly.ws/dEYM

- تقرير محرر السبق الإخباري (٢٠٢٧). أغرب عنوان لرسالة تخرج جامعية في العصر الحديث (وثيقة)، السبق الإخباري، الخميس. ٠٢/ ١١/ ٢٠١٧ - ١٦:٢٩،
http://essabq.info/node/6094

- تقرير موقع مونليبان (٢٠١٨). موقع مونليبان الخميس ٠٤ كانون الأول/ ديسمبر ٢٠١٨
https://www.monliban.org/monliban/ui/topic.php?id=3370

- تقرير، سوسيونفو (SocioInfo)(٢٠٢٧). « ما يجوز وما لا يجوز في نكاح العجوز» عنوان الكتاب يتصدر المبيعات في المعرض الدولي للنشر والكتاب ٢٠١٧، ٢٢ فبراير، http://faouzinfos.blogspot.com/2017/02/2017.html.

- التميمي، عبد الملك (١٩٩٧) مداخلة في ندوة الحرّيّة الجامعية والهوية الثقافية، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، العدد٥٨، السنة ١٥.

- ثابت، عبد الله (٢٠١٧). لنا الجني والمركز الثالث عالميا، الوطن، الخميس ١١ مايو ٢٠١٧. https://www.alwatan.com.sa/article/34125

- الجباعي، جاد الكريم (٢٠١٨). المعرفة الجاهلة والجهل العالِم، مؤمنون بلا حدود، ٢٧سبتمبر. http://bitly.ws/dFhR

- جوبيز، مارون (٢٠١٦). الجهل كبنية ووسيلة! عربي بوست ٢٢/ ١٠/ ٢٠١٦. http://bitly.ws/eJaH

- الجويني، أبو المعالي (٢٠٠٣). الورقات في أصول الفقه، ط٧، الرياض: دار المسلم.

- الجيلالي، كرايس (٢٠٢٠). القراء الجدد وإشكالية الجهل المؤسس، روافد بوست، ١ يوليو ٢٠٢٠.
https://www.rawafidpost.com/archives/10465

- الحربي، ممدوح بن علي بن عليان السهلي (٢٠٠٠). السيف البتار في نحر الشيطان نزار ومن وراءه من المرتدين الفجار، الطبعة الثانية، المدينة النبوية: دار المآثر للنشر والتوزيع والطباعة، ١٤٢٠ه – ٢٠٠٠.

- الحسني، محمد علي القاسمي (٢٠١٩). الجزائر: جامعات أم مصانع جهل، ٤/ ٢/ ٢٠١٩، رأي اليوم، http://bitly.ws/eG4h

- الحكيم، توفيق (٢٠٠٧). حمار الحكيم، ط.٢، القاهرة: دار الشروق.

- حمزة، مصطفى (٢٠١٨). «إيمان البغا».. تُشرعن وحشية «داعش» وتُكفر المجتمع، المرجع، ٢٨ سبتمبر٢٠١٨.
https://www.almarjie-paris.com/1445

- حنفي، حسن (١٩٨٦). الجذور التاريخية لأزمة الديمقراطية في وجداننا المعاصر، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، الديمقراطية وحقوق الإنسان في الوطن العربي.

ـ الحويطي، سلطان (٢٠٢١). الجهل المُتوهم علماً، صحيفة صدى تبوك الإلكترونية، ٣١/ ٥/ ٢٠٢١.
https://sada-tabuk.com/articles-action-show-id-1652.htm

ـ دو ملّو، أنتوني (٢٠٠٠). أغنية الطائر، ترجمة أديب الخوري، دمشق: سلسلة الحكمة.

ـ الذيب، محمد سليمان (٢٠٢١). كيف تعلم ابنك الحمار بدون تكرار، عمان: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ٢٠١٦.

ـ الربيعي، محمد (٢٠٢١). الأميَّة المقنعة، شفق، ٢٠/ ٤/ ٢٠٢١.
http://bitly.ws/f6Lu

ـ رجب، سميرة (٢٠١٧). سياسة تعليم الجهل والتبعية للآخر نتاج غيبوبة ثقافية عربية، العرب، ١٥/ ٥/ ٢٠١٧. http://bitly.ws/drhL

الزاوي، أمين (٢٠١٨). التوحش الثقافي، العرب، الأحد ٢٠١٨/ ٠٩/ ٣٠.
http://bitly.ws/cfRv-

ـ السراج، زهير (٢٠١٨). أساتذة الجهل والغش والخداع !!، صحيفة الجريدة. ١٥/ ١١/ ٢٠١٨
https://www.alnilin.com/12993888.htm

ـ السعوي، عبد الله بن محمد (٢٠٠٤). الجهل المقَنّع: رؤية من الداخل، الجزيرة، العدد ١٢٦٣١، ٢٩/ ٧/ ٢٠٠٤.
https://www.al-jazirah.com/2007/20070429/ar2.htm

ـ السعيدي، عبد علي (٢٠١٤). صناعة الجهل المقدس وأوهام النخبة، الراصد التنويري، ٢٢ مارس ٢٠١٤.
http://alrasidaltanweeri.com/news77.html

ـ الشبراوي، محمد (٢٠١٨). في الشعر الجاهلي.. معركة طه حسين مع الدين والأدب ج (١)، ساسة، ٢٢ ١٠/ ٢٠١٨.
https://www.sasapost.com/opinion/taha-hussain/

- صبور، امحمد (٢٠٠١). المعرفة والسلطة في المجتمع العربي: الأكاديميون العرب والسلطة، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.

- صحراوي، راضية (٢٠١٥). كيف تحلب نملة؟»، «هل أنت حمار؟»، «كيف تعلم ابنك الحمار؟».. وعناوين أخرى تستفز زوار معرض الجزائر للكتاب! نشر في البلاد أون لاين يوم ٠٦ - ١١ - ٢٠١٥. جزايرس،
https://www.djazairess.com/elbilad/1027038

- صقر، محمد جمال (٢٠١٥). مِنْ تَغْرِيدَاتِ الْخَلِيلِ بْنِ أَحْمَدَ الْفَرَاهِيدِيِّ، مجمع اللغة العربية، ٢/٦/ ٢٠١٥.
http://www.m-a-arabia.com/site/11169.html

- الطواري، طارق محمد (٢٠٠٢). وطء المرأة في الموضع الممنوع منه شرعا: دراسة حديثية فقهية طبية، نشر البحث في مجلة كلية الشريعة، عدد شوال ١٤٢٢.

- عارف، نصر محمد (٢٠٢١). الجهل البسيط والجهل المركب، ٢٨/٦/ ٢٠٢١.
https://gate.ahram.org.eg/daily/News/777735.aspx

- عاقل، فاخر (١٩٧٧). التربية قديمها وحديثا، بيروت: دار العلم للملايين.

- العباد، عبد المحسن بن حمد (٢٠١٣). تنبيه على خبر دراسة جني بصورة إنسي بالجامعة الإسلامية بالمدينة، الموقع الرسمي لعبد المحسن بن حمد العباد، ٢٠/ ٠١/ ١٤٣٥هـ.
https://al-abbaad.com/articles/115-1435-01-20

- عبد الله، عبد الخالق (١٩٩٤). حالة جامعة الإمارات العربية المتحدة، ضمن الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي عقدها منتدى الفكر العربي، ٢٧-٢٨ سبتمبر أيلول عمان، ١٩٩٤، (صص ٩٣-١١٢) ص١٠٢.

- عبود، سامح سعيد (٢٠٠٢). تقدم علمي تأخر فكري: فيض المعرفة اللامتناهي، الحوار المتمدن-العدد:٣٣١،٨/ ١٢/ ٢٠٠٢،شوهد١٥/ ٢/ ٢٠٢٠:
http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=4261&r=0

- عبيد، منى مكرم (١٩٩٤). الحريات الأكاديمية في مصر بين الأمس واليوم، ضمن الحرّيّة الأكاديمية في الجامعات العربية، عمان: بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي عقدها منتدى الفكر العربي، ٢٧-٢٨ سبتمبر أيلول.
- العلوي، أبو إياد (٢٠١٩). الجامعة قاعدة للفكر والبحث وليست «قصعة» يتناوب عليها الأكلة، أنفاس، ١٨/ ٧/ ٢٠١٩.
https://anfaspress.com/news/voir/53911-2019-07-18-03-32-26
- علي، سعيد إسماعيل (١٩٩٤). الحرّيّة الأكاديمية للتعليم العالي العربي لمواجهة تحديات مطلع القرن القادم، ضمن المؤتمر التربوي الثاني لقسم التربية حول التعليم العالي العربي وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين، الكويت، هوليدي إن، (١٧-٢٠) إبريل.
- عليان، حمزة (٢٠١١). الخبير التربوي المخضرم محمد جواد رضا: أي نوع من الإنسان تخرّجه جامعة الكويت سطحي أم مبدع؟ القبس الخميس ٠٦ يناير ٢٠١١ .٣٠، المحرم ١٤٣٢، العدد ١٣٥٠٨.
- عمر، عبد الفتاح (١٩٩٤). الحريات الأكاديمية في الجامعات التونسية، ضمن الحرّيّة الأكاديمية في الجامعات العربية، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي عقدها منتدى الفكر العربي، ٢٧-٢٨ سبتمبر أيلول -عمان.
- العمر، معن خليل (٢٠٠٩). علم اجتماع المثقفين، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط ١، عمان، الأردن.
- عنبتاوي، منذر (١٩٨٦). دور النخبة المثقفة في تعزيز حقوق الإنسان، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، الديمقراطية وحقوق الإنسان في الوطن العربي.
- فارس، سائدة أحمد (٢٠١٥). كيف تحلب النملة؟ طرق سهلة لجمع المال وإدارته، إربد: عالم الكتاب الحديث.
- فارس، سائدة أحمد (٢٠١٥). هل أنت حمار شغل؟ إربد: عالم الكتب الحديث.

- القاسمي، عبد الله (٢٠١٤). النعيم الجنسي لأهل الجنة، الحور العين وأزواجهن، القاهرة: مؤسسة أروقة للدراسات والترجمة والنشر.

- قربان، هشام محمد سعيد (٢٠١٣). هل جهلنا بسيط أم مركب؟ الألوكة، ٨/ ٤/ ٢٠١٣. https://www.alukah.net/sharia/0/52792.

- قمبر، أحمد (١٩٨٥). التربية بين الإيديولوجيا والإبيستيمولوجيا، حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد ١٢، صص ١٣-١٧.

- كريم، أكرم جلال (٢٠٢٠). صناعة التّجهيل.. لماذا تبدو الأشياء تافهة؟ الميادين، ٨ فبراير ٢٠٢٠. http://bitly.ws/eJSx.

- كمال، صلاح (٢٠١٦). الجامعة ومعضلة إنتاج الطالب المثقف، دراسة ميدانية لطلبة ماستر علم الاجتماع السياسي بجامعة سيدي بلعباس أنموذجا، طروحة ماجستير في علم الاجتماع الثقافي، جامعة وهران، كلية العلوم الاجتماعية، العام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦.

- م. ن (٢٠١٣). كتب نكاح الجهاد والعجوز والبهيمة تنتشر في تونس، نشر في الاتحاد الاشتراكي يوم ٠٩ - ١٠ - ٢٠١٣: مغرس،
https://www.maghress.com/alittihad/183742.

- المحرر الإخباري (٢٠١٧). صرخة السوسيولوجي محمد جسوس التي أغضبت الملك الراحل الحسن الثاني «إنهم يريدون خلق أجيال جديدة من الضباع»، المحرر كوم،٢٠/ ٦/ ٢٠١٧.
https://www.almoharir.com/65595.html

- المحرر الإخباري (٢٠١٨). الكتاب الأكثر مبيعًا في معرض الكتاب في المغرب، سائر المشرق، ٤/ ١٢/ ٢٠١٨.
https://www.monliban.org/monliban/ui/topic.php?id=3370

- المحرر الإخباري (٢٠١٩) بحث دكتوراه يقارن بين الحسن الثاني والنبي إبراهيم! أصوات، ١٥/ ٧/ ٢٠١٩. http://bitly.ws/dJTy.

- محرر البشاير (٢٠١٨). فقه » الفساء « باب جديد في علوم الأزهر – تحليل الفساء أهم من تجديد الخطاب، البشاير، ٢٠١٨/ ١١/ ٢٥.
http://bitly.ws/fRfp

- المرشدي، منهل عبد الأمير (٢٠٢١). إصبع على الجرح. حمير بشهادة بكالوريوس...! وكالة أنباء براثا، ١٤/ ٢/ ٢٠٢١.
http://burathanews.com/arabic/articles/386434

- المكني، عبد الواحد (٢٠١١) دكتاتورية الجهل، الأوان، ٧/ ٥/ ٢٠١١.
http://bitly.ws/eFTu

- المليباري، صفاء بنت محمد أشرف بن علي (٢٠٢٧). اللمس والتقبيل: دراسة حديثية موضوعية، رسالة ماجستير، جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية.

- منصور، -نضال (٢٠٢٠). العرب من زمن التنوير إلى الجهل، الحرة، ٠٥ مارس ٢٠٢٠. http://bitly.ws/dF9z

- الناشر (٢٠١٤). شهيوات شميشة، الدار البيضاء: مكتبة الأمة.

- نيتشة، فريدريك (١٩٩٣). العلم المرح، ترجمة وتقديم حسان بورقية ومحمد الناجي، الدار البيضاء: أفريقيا الشرق.

- هجرس، سعد (٢٠٠٧). الحمار يهزم البروفيسور في جامعة المنصورة!، الحوار المتمدن، العدد: ١٨٠٨ – ٢٠٠٧ / ١/ ٢٧.
https://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=87082

- الهزاني، أمل عبد العزيز (٢٠١٤). «داعش» ليست «كوكا كولا»، الشرق الأوسط العدد ١٣١٤٦، ٢٥ نوفمبر ٢٠١٤. http://bitly.ws/e3d7

- ويلز، هربرت جورج (٢٠١٧). بلد العميان، ترجمة لبنى أحمد نور، مراجعة: جلال الدين عز الدين علي، لندن: مؤسسة هنداوي للطباعة والنشر.

- اليحيى، إبراهيم بن عبد العزيز (٢٠٠٨). الطريقة المثلى لإيصال خبر زواجك إلى زوجتك الأولى، الرياض: كنوز إشبيلية للنشر والتوزيع.

- يوسف، خليل (٢٠١٧). فـوق جهـــل الجــاهلـــين! الأيام، العدد ١٠٣٤٨، الأيام، الثلاثاء ٨ أغسطس ٢٠١٧.
https://www.alayam.com/Article/courts-article/406899/Index.html
- يونس، محمد عبد الرحمن (٢٠٠٩). الأستاذ الجامعي والجامعات العربية المعاصرة آلية الاستبداد والفساد، ١٠/ ٩/ ٢٠٠٩.
https://annabaa.org/nbanews/2009/09/024.htm
- Christophy (J.) et Mary J.B.. (1972). School and inquility saturday Revît et Washington post.17 avril (1972). In Gras (A.). Sociologie de l'éducation: Textes fondamentaux. Paris. Larousse. (1974).
- Durkheim (E.).(1966). Education et sociologie. Paris. U.F.
Snyders. Georges(1982). Ecole Classe et Luttes des Classes . Paris: PUF.

الفصل الثامن

الإطار المنهجي
لإشكالية الأميَّة الأكاديميّة

«لا يهدف العلم إلى إنشاء حقائق ثابتة وعقائد أبدية.. بل يهدف إلى الاقتراب من الحقيقة بالتقريب المتتالي دون الادعاء أنَّ الدقة النهائية والكاملة قد تحققت في أي مرحلة».

الفيلسوف الإنكليزي برتراند راسل

١ ـ مقدمة:

تناولنا في الجانب التأسيسي النظري من هذه الدراسة منظومة من الرؤى والتصوّرات الفكرية حول مسألة الأميَّة الأكاديميّة والثقافية، وحللنا هذه الظَّاهرة في ضوء المعطيات الفكرية لعدد كبير من المفكرين والباحثين الذي تناولوا هذه المسألة بالدراسة والتحليل، كما تناولنا هذه الظَّاهرة في ضوء المفاهيم المتكاملة في مسار جدلية العلاقة بين الثقافة الأكاديميّة، وحدود تمثلاتها من قبل أساتذة الجامعات والعاملين في الحقل الأكاديميّ. كما تناولنا وضعية القصور الكبير في الأداء العلمي للجامعات العربية، من خلال ملاحظاتنا ومن خلال آراء بعض المفكرين والباحثين في هذا الميدان.

و لا يمكن للظاهرة السوسيولوجية أنَّ تتجلى بوضوح إلاّ في خضم التخاصب الحيوي بين النظرية والتطبيق، أو بين الفكر والممارسة. وقد حاولنا جهدنا، في الفصول الماضية، أنَّ نضع مسألة الأميَّة الأكاديميّة، بوصفها ظاهرة سوسيولوجية، في سياقها الفكري الاجتماعي التفاعلي، وعمدنا إلى استحضار الأنساق الفكرية المؤطرة لها، التي تشكل الفضاء الذي يحتضن هذه الأميَّة الأكاديميّة. وقد عملنا، في خضم هذه الممارسة التحضيرية، على معالجة المنظومات الفكرية الكاشفة لمعضلة الأميَّة الأكاديميّة السائدة في الأكاديميّات العربية، كما

حرصنا على القيام بتغطية منظومة المفاهيم المتشاكلة مع مفهوم الأميَّة الأكاديميّة واستحضارها: كالجهل الأكاديميّ المقنّع والمركب، ومفهوم الفساد الأكاديميّ، وهي المفاهيم التي تشكل الأبعاد الحقيقية لظاهرة الأميَّة الأكاديميّة والثقافية.

وقد ترتّب علينا، أيضا، في الجانب الأول من هذا الكتاب، إجراء استقصاءات أمبيريقية لمختلف المتغيرات السياسية والاجتماعية والأيديولوجية، التي تشكل الفضاء السوسيولوجي لوضعية الجمود الثقافي الضارب في بنية الأكاديميّات العربية في مختلف تفاعلاتها الفكرية والأكاديميّة. وحاولنا أنَّ نستدرك أبعاد هذه الظَّاهرة ضمن السياق الاجتماعي التاريخي للبلدان العربية التي ما زالت تدور في فلك التخلّف الشامل في مختلف الميادين الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وقد أظهرنا بالتّحليل أنّ هذا التخلف العميق المركب يشكل التربة الخصبة لنمو كلّ أشكال القصور في مختلف التكوينات المجتمعية، ولاسيَّما في مستوى الجامعات ومؤسّسات البحث العلمي والحريات الديمقراطيات والذهنيات السائدة في الثقافة السائدة في مجتمعاتنا.

وقد بيّنت لنا الجهود المبذولة في هذا السّياق أنّ هذا التخلف الشامل أثّر عميقا في بنية الجامعات والمؤسسات التعليمية، وتكويناتها الثقافية. وشمل هذه التأثير الأكاديميّين العرب كغيرهم، لأنَّ هؤلاء الأكاديميّين لا يمكنهم الانفكاك من السياق العام للثقافة السائدة، ولا أنَّ يكونوا، وإن بمقدار أقلّ، أكثر من نتاج طبيعي لمظاهر التردي والتخلف الذي يعمّ مختلف مظاهر الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

وفي هذا السياق السوسيولوجي المؤطر للفعاليات الأكاديميّة، درسنا التطبيع السياسي للجامعات العربية، وبحثنا في الآثار التدميرية التي خلّفها هذا الاختطاف السياسي الذي أدّى وظيفته في عملية تدمير التكوينات الأصيلة في بنية هذه الجامعات بوصفها مؤسّسات منتجة للعلم والمعرفة، وتناولنا الديناميات التي تمّ بموجبها تحويل هذه الأكاديميّات إلى منصّات أيديولوجية ضاربة وهدامة، تعمل

على تعزيز الحضور الاستبدادي لأنظمة الاستبداد وترسيخه، وعلى تخريب كل مظاهر الإنتاج الفكري والثقافي لهذه الجامعات، إلى الدرجة التي يتم فيها تحويلها إلى مؤسسات خدمية تتكيف مع متطلبات الأنظمة الأيديولوجية والوظيفية.

وقد تناولنا، ضمن هذا الفضاء الفكري، أيضا، العلاقة السوسيولوجية فيما بين أساتذة الجامعات ومختلف مظاهر الحياة الأكاديميّة ومتغيراتها، وذلك ضمن الأطر السلبية التي فرضتها الثقافة السائدة في سياق تجادلها وتفاعلها، مع الوضعيات السياسية والأمنية الساعية أبدا إلى نشر الفساد في مختلف مظاهر وتجليات الحياة الثقافية والاجتماعية.

وضمن هذا المسار السوسيولوجي، قمنا بتوظيف هذا التنوع الفكري النقدي الكبير لآراء نخبة من المفكرين والباحثين الذين شاركوا في تناول هذه القضية، بالكتابة تارة، وبالمجاهرة والرفض والمقاومة تارة أخرى. ونحن على يقين بأنَّ جهود هذه النخب لن تذهب أدراج الرياح، بل ستشكل قوة هائلة اليوم وفي المستقبل، في مواجهة الفساد العظيم الذي يضرب في مجتمعاتنا ويكتسح مدّرجات جامعاتنا المستلبة.

ومع أنَّ كثيرًا من الفعاليات الفكرية التي مارسناها في مجال تناول هذه الظَّاهرة تأخذ طابعا ميدانيا، لأنّ معظم الشهادات والأفكار والمقالات التي اعتمدناها ووظّفناها، تشكل فعليا نوعا من الممارسة النقدية للواقع الأكاديميّ مباشرة، لذا فهي تندرج ضمن الفعالية الأمبيريقة الميدانية لهذا العمل وذلك في ظلّ تخاصبها الحيوي مع الأطر النظرية لمسألة الأميَّة والجهالة الأكاديميّة السائدة في مجتمعاتنا، وهذا يعني أنّ البعد السوسيولوجي الأمبيريقي كان حاضرا إلى حدّ كبير في تناولنا لظاهرة الأميَّة الأكاديميّة في القسم الأول من هذا الكتاب، ومع ذلك، فإنَّ هذا التناول كان رهين ما استطعنا العثور عليه ضمن فضاءات البحث القائم في هذا الميدان، ولا ريب أنّ هذا التناول كان يشكل دائما نوعا من الاستجابة لرهانات البحث السوسيولوجي حول القضية المدروسة.

وبعبارة أخرى، نقول: إنّنا استطعنا أنَّ نعالج الأسس الفكرية والنظرية والمفاهيم الأساسية لمفهوم الأميَّة الأكاديميّة، وخضنا في الفضاء الحاضن لهذا المفهوم في سياق تفاعلاته الدينامية في أروقة الجامعات العربية. وقد قمنا، إلى حدّ ما، بإنارة مختلف الجوانب الفكرية والنظرية لهذه القضية، وكرسنا جهدنا في تقديم تعريف إجرائي للأمية الأكاديميّة، وكشفنا النّقاب عن التحولات السياسية والاجتماعية التي جعلت من الجامعات العربية مرتعا للفساد، ومؤسسات للتجهيل. واستطعنا أيضًا أنَّ ننظر في وجهات المفكرين العرب النقديين، وما قدموه في هذا الميدان. وعملنا، علاوة على ذلك، على أنَّ نتحرى فعاليات التخاصب الفكري، بين مختلف الاتجاهات، والرؤى والتصورات التي فرضت نفسها، وحضورها، في مجال البحث عن الفعاليات الأكاديميّة للجامعيين العرب، وقد أُثري هذا التخاصب بالتفاعل بين الفكر الحر المنطلق من عقاله، وبين الآراء التي قدمها المفكرون العرب، وذلك في ضوء النظريات الكاشفة لطبيعة العلاقة بين السياسة والأكاديميّا.

وقد تبيّن لنا، من خلال تناولنا النقدي المكثف لظاهرة الأميَّة وما يحيط بها من مؤثرات وعوامل ومتغيرات فاعلة، أنّ الجامعات العربية في معظمها لا تعدو أنَّ تكون اليوم مؤسسات تجهيلية منتجة للجهالة والأمّيّة في المجتمعات العربية. ويبدو جليّا أنَّ القوى الأيديولوجية السائدة تكرّس مشروعية هذا الدور السلبي للجامعات العربية، وتعزّز أهميته، وتحاول أنَّ تضعه خارج التداول وبعيدا عن التناول النقدي، لأنّ الكشف النقدي عن الوظائف الأيديولوجية الحقيقية للجامعات يشكّل خطراً كبيرا يهدّد التشكيلات الاستبدادية للأنظمة العربية. وبناء على ذلك، فإنَّ هذه القوى حوّلت التفكير في هذه المؤسّسات ومشكلاتها إلى تابو محرم، يمنع تناوله وتداوله، بل حتى التفكير فيه، لأنَّ مثل هذا التناول النقدي، كما ذكرنا للتوّ، يشكّل نوعا من الخطر الذي يهدد الأنظمة السياسية الاستبدادية القائمة، تلك الأنظمة التي استطاعت أنَّ تضع هذه الجامعات تحت سيطرتها، وأن تحوّلها إلى مراكز أيديولوجية دعائية، بالدرجة الأولى، وأن تفقدها،

في الوقـت ذاتـه، قدرتها عـلى الإنتـاج الفكـري والعلمـي، وأن تخرجهـا مـن دائـرة الفعـل الحضـاري المنـاط بهـا تاريخيا.

وضمـن هـذا المسـار التحليـليّ، اسـتطعنا في حقيقـة الأمـر أنَّ نستكشـف آراء عـدد كبـير مـن الأكاديميّـين والمفكريـن العـرب النّقديّـين، الذيـن بـادروا إلى تنـاول هـذه الظَّاهـرة بجـرأة ووضـوح، وقد شـكلت آراؤهـم مـادّة علمية مميـزة، وظّفناها، منهجيـا، وعـلى نحـو متكامـل في عمليـة الكشـف عـن حالـة التزييـف والتهميـش التـي تفـرض عـلى هـذه الجامعـات، **وتمكنّا أيضًـا مـن إسـقاط كثـير مـن الأوهـام والتصـوّرات الأيديولوجيـة التـي أحاطـت بها لتمنع المتـأمل فيها مـن رؤية ما يجري داخلهـا مـن مفارقـات عجائبيـة مضـادة للعلـم والأخـلاق والمعرفـة.**

والملاحـظ أنَّ آراء الأكاديميّـين والمفكرين العـرب النّقديّين جاءت على تواترات متقطعـة في أغلبهـا، أي في صـورة مقـالات في الصحـف والمواقـع الإلكترونية، وقلّما وجدناهـا في شـكل دراسـات معمقـة متخصصـة تتمركـز حـول بـؤرة الظَّاهـرة الأكاديميّـة في العـالم العـربي، وتبحـر في تنـاول جوانبهـا غـير المرئيـة لعامـة المثقفـين، ولأن هـذه الآراء غالبـاً مـا تتخـذ صـورة ومضـات نقديـة وصرخـات أكاديمية ضد الممارسـات السـلبية لهـذه الجامعـات وضـد القـوى التـي تفعـل فعلهـا في تدميرهـا. وقـد قمنـا فعليـا في القسـم الأول مـن هـذا الكتـاب بعمليـة رصـد نقـدي منهجـي لمختلـف الاتجاهـات النقديـة وإعـادة سـبكها منهجيـا ضمـن رؤيـة سوسـيولوجية معمقـة، تناولنـا فيهـا الأكاديميّـا العربيـة وفـق منظـور نقـدي تكامـلي. وقـد أخذنـا هـذه الآراء المنثـورة والمتقاطعـة والضائعة في الفضاء الإلكـتروني وحولناها إلى طاقة متكاملـة، وجعلنـا منهـا قوة نقدية يمكن أنَّ تمارس ضغطا ما في مواجهة الممارسـات السياسـية والأيديولوجيـة ضد التعليم العالي والأكاديمـيّ في المجتمع. وهي توحي بأهميـة العمـل على تصحيح هذه المسـارات والدعوة إلى فضح الممارسـات السياسـية التـي تباشرهـا هـذه الجامعـات وتدفـع بهـا إلى الهاوية.

ومـن أجـل أنَّ تأخـذ هـذه المعالجـة العلميـة لظاهـرة الأميَّـة الثقافيـة عنـد الأكاديميّـين العـرب طابعهـا العلمـي الرّصين، وأن تصل إلى عمـق الحقيقة حفرا في

أرض الواقع، وكشفا لأعماق الظاهرة، ينبغي لنا الانصراف إلى استجواب الواقع الحي للظّاهرة والتوجّه إلى ميدان الحياة الفعلية في محاولة استكشاف خصبة للواقع الميداني. فآراء الناس الحقيقيّين الذين يعيشون في أتون الحياة الأكاديميّة، ويعرفونها جيدا، ويختبرون معانيها تشكل مصدرا حيّا، ومعينا ثرّاً للحقيقة السوسيولوجية بأبعادها الأكاديميّة. ونظرا لأهمية الحقل الميداني في البحث السوسيولوجي، وضرورته في كلّ بحث حصيف، رأينا أنَّ نستمزج آراء عيّنة من الكتاب والباحثين العرب حول إشكالية المثقَّف الأكاديميّ في الجامعات العربية.

وبالرّغم من أهمية ما قدمناه من رؤى وتصوّرات وشهادات حول واقع الأكاديميّا العربية، فإنَّ الصورة لا تكتمل، ولا يمكن لها أنَّ تصبح واضحة علميا وإمبيريقيا، ما لم يتمّ رصد هذه الظّاهرة سوسيولوجيا بطريقة حيّة وميدانية من خلال اللّقاءات والمقابلات والشهادات، التي جمعناها حول هذه الظاهرة، من خلال المعنيين بها، من أساتذة جامعيين وأكاديميين معروفين، وكنا قد فسحنا المجال لجميع من يرغب من الأكاديميّين بإبداء رأيه ونقده لظاهرة الأميَّة الأكاديميّة في الجامعة. وغنيّ عن البيان أنَّ مفهوم الأميَّة الأكاديميّة، كما رصدناه منذ البداية، يكافئ مفهوم الجهل المركب ويواكبه **ضمن سياق ما يمكن أنَّ نسميه أيضًا بالجهل المركب المقدس والمقنع**، لأنَّ مفهوم الأميَّة الأكاديميّة ينطوي فعليا على هذه السمات التي تناولناها في الفصول السابقة.

وما تزال توجّهاتنا النقدية الكاشفة تسعى إلى المزيد من التنقيب والحفر العلمي في بنية الجامعات العربية بوصفها ظاهرة اجتماعية ضمن سياق البحث الأمبيريقي الميداني، وذلك من أجل الكشف عن أبعاد الخفي والمستور والمغمور واللّامفكر فيه للجامعات العربية في سياق تفاعلاتها الحيوية سلبا أو إيجابا مع الأطر الاجتماعية والسياسية الحاضنة لها. **ويبنى على هذه المنهجية أنَّ الحقيقة السوسيولوجية لا تكون موضوعية أبدا إلا بوضعها تحت محك الاختبار للتحقق من فرضياتها ونظرياتها في الحقل الميداني، وهذا يتطلب أيضًا الكشف عن أبعادها في الفضاءات التفاعلية، عبر مصادر ميدانية حيّة قادرة على تمثيل**

الحقيقة، ورصدها بصوة عيانية مجسدة في الحياة الواقعية. ومثل هذه المكاشفات الميدانية تكون على الأغلب قادرة على ترجمة الواقع وتجريده إلى صورة محقّقة لا غبار عليها للواقع أو الظَّاهرة المدروسة.

ويبنى على ما تقدم أنَّ دراسة هذه الظَّاهرة تتطلب منا، عملياً ومنهجيا، أنَّ نستكشف أبعادها وتجلياتها في ميدان الحياة وفي الواقع العملي؛ لأنَّ أي محاولة سوسيولوجية جادة وموضوعية توجب على الباحث مخاطبة الواقع الحي، والتوجه إلى ميدان الحياة الفعلية، في محاولة استكشاف أبعاد هذه الظَّاهرة ميدانيا ضمن تجلياتها الفعلية في الحياة الإنسانية.

وضمن هذا السياق، فإنَّ تركيزنا في القسم الثاني من هذا العمل سيكون على الواقع الحي المباشر للظاهرة الأكاديميّة المتمثلة في تجليات الأميَّة الأكاديميّة بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية، وسيكون ذلك من خلال استكشاف آراء الأكاديميّين العاملين فيها، هؤلاء الذين يعيشون في وهادها، ويعرفون تضاريسها وهم الأقدر عملياً على تقديم رؤى وتصورات ميدانية واقعية حول ما يجري فيها، وحول وضعية الأميَّة الأكاديميّة السائدة فيها، وذلك على مبدأ القول المأثور: «أهل مكة أدرى بشعابها».

٢ ـ بواعث البحث وأهميته:

لا يأخذ عملنا في هذا الكتاب صورة تداعيات في الخواطر، ولا هو نوع من التصنيف المتواتر أو الترتيب المتناغم المتعاقب الذي نعرفه في فصول الكتب التقليدية. ويقينا أنَّ كتابنا هذا ليس محض تأليف يتناول قضية تحكمها العفوية والخواطر التأملية، وهو كذلك ليس مجرّد تجميع لعدد من المقالات والأعمال التي كتبت سابقاً كما يحدث في غالب الأحيان. وإنّما هو تحديدا عمل علميّ منهجيّ يطرح إشكالية بحثية مترامية الأطراف، وعرة المسالك، معقدة التضاريس، شديدة الانحدار، عميقة الوديان. ومثل هذه الأعمال الجادة غالباً ما تقتضي

منهجية فعالة عميقة الأغوار واضحة الأبعاد في التناول والمعالجة. فالكتاب يمثل تقصياً بحثياً جاداً يتناول واحدة من أكثر المسائل تعقيداً وخطورة، وهي مسألة الأميَّة الأكاديميّة وفق منهجيات علمية تتكامل فيها الإشكاليّات والأسئلة بالافتراضات العلمية، وتتواتر فيها محاولات التفسير في التحليل النقدي خوضا في البيانات المتاحة والشهادات المتوافرة؛ لتقديم الأجوبة الممكنة على الأسئلة الحيوية التي طرحناها حول مسألة الأميَّة الأكاديميّة في الجامعات العربية.

وتتمثل بواعث هذه الدراسة في عدد هائل من المظاهر المخيفة التي تدلّ على حالة من العدمية الثقافية في جامعاتنا العربية، كشفتها تجارب وشهادات وخبرات هائلة لعدد كبير من أساتذة الجامعات وغيرهم من المثقفين النقديين والصّحفيين، وهي شهادات وملاحظات تضجّ بها الكتب والمذكرات التي عاينت الأوضاع المتدهورة لأحوال الأستاذ الجامعي الذي بدأ يفقد كل مقومات ذلك الأستاذ الرصين المبدع الخلاق وسماته، ليتحول إلى حالة عدمية تتجلّى في الأميَّة الثقافية والأخلاقية والأكاديميّة التي تهدد الكيان الحضاري للجامعات العربية أينما وجدت. ومن أجل الانطلاق في معالجة هذه الظَّاهرة الخطيرة، لا بد لنا من أنّ نبدأ بمجموعة من الملاحظات السوسيولوجية التي عشناها، بوصفها تجربة سوسيولوجية في رحاب بعض الجامعات العربية في سوريا وليبيا وقطر والكويت وبعض الجامعات العربية الأخرى. وسنسرد، طبعا وبصورة نقدية، عدداً كبيراً من التجارب الجامعية الأخرى لأكاديميين من مختلف أنحاء العالم العربي التي تقدم لنا صورة واقعية عما يجري في هذه الجامعات من ممارسات عدمية منافية للروح الأكاديميّة في وسط الأكاديميّين. وستنطلق تجربتنا بوصفها ملاحظات سوسيولوجية يمكن التأسيس عليها في تناول مسألة الأميَّة الأكاديميّة. وهي ملاحظات كثيرة، وتجارب مؤلمة متنوّعة عشناها وتعايشنا معها في الوسط الأكاديميّ، ولاحظناها على مدى أكثر من ثلاثة عقود من العمل المهني الأكاديميّ في حرم الجامعات العربية، كما في مؤتمراتها ومختلف نشاطاتها الأكاديميّة، وكان لهذا السجلّ الحافل بالملاحظات والمشاهدات دور حاسم في مباشرتنا هذا البحث حول الأميَّة الثقافية والأكاديميّة في الوسط الجامعي.

فالوسط الجامعي العربي يضجّ بآلاف الحكايات والروايات والأحداث التي نشاهدها كل يوم، وأبرزها السرقات العلمية التي أصبحت ظاهرة تضرب بجذورها عميقا في بنية الحياة الأكاديميّة، ولا يكاد يمّر يوم إلا ونسمع فيه عن مثل هذه السرقات العلمية التي تدور في فضائنا الأكاديميّ. ومن يتابع الأحداث سيجد روايات مخيفة عن القرصنة الأكاديميّة بين أعضاء الهيئة الجامعية وأساتذتها، تصل أحيانا إلى الحدّ الذي يقوم فيه بعض الأساتذة بسرقة أعمال زملائهم كاملة، دون أيّ تعديل أو تغيير. وسيجد المتابعون عاجلاً أم آجلاً أنَّ الفساد الأخلاقي المخيف يستشري ويضرب بجذوره في أعماق هذه المؤسّسات العلمية، وما أكثر الروايات والحكايات التي تطالعنا كلّ يوم عن التحرش الجنسي لأساتذة الجامعة، وعن استغلال الطلبة مادياً، وعن الرّشى التي أصبحت ظاهرة مرضية قائمة وراسخة في كثير من جامعاتنا، وهذه الظواهر الفاسدة المخيفة تعبّر في جوهرها عن سقوط ثقافيّ وأخلاقيّ في الأوساط الأكاديميّة التي يفترض فيها أنَّ تكون أبراجا شامخة للقيم العلمية والأخلاقية في المجتمع.

وفي ظل هذا الواقع المأساوي، الذي نعيشه، تطالعنا يومياً مئات القصص والحكايات عن الجهالة الثقافية للأستاذ الجامعي الذي يُفترض به أنَّ يكون منبراً للعلم والثقافة، وعن حالة من التصحّر الأخلاقي التي يعانيها العاملون فيها، حتى أصبحت معظم جامعاتنا، كما يبدو لنا، مرتعاً للفساد والفجور الأخلاقي الذي يتميز به كهنة الفساد الأكاديمي في هذه المؤسسات، ولاسيَّما هؤلاء الذين يمارسون كلّ أشكال الجهالة العلمية والفظاظة الفكرية، ويعانون من حالة تخلّف وسقوط ثقافي وأخلاقي مروّع.

تروي السرديات الأكاديميّة عن أساتذة قضوا عقوداً من الزمن، دون أنَّ يقدموا أي إبداع علمي أو ثقافي، عن أساتذة لم يقرؤوا كتاباً بعد الحصول على مراتبهم وألقابهم، هذا إذا كانوا قد قرؤوا قبل الحصول عليها، عن أساتذة أمضوا زمنهم في هذه المهنة يرددون بشكل سطحي مجموعة من النصوص السّطحية التي حفظوها فألفوها وانغلقوا عليها، حتى جمدت عقولهم وتصلّبت

أدمغتهـم، فتحولـوا بذلـك إلى طاقـة سـلبية يمكنهـا أنَّ تدمّـر أكثـر جوانـب الحيـاة الأكاديميّـة سـمواً وأصالـة، إلى طاقـة سـلبية مدمـرة يمكـن أنَّ تدفع هـذه الجامعات إلى حالـة مـن الـتردّي والتصـدّع يصـل إلى حـدّ السـقوط.

لقد بيّنت الملاحظات السوسـيولوجية أنَّ عدداً كبيراً من أكاديميي في الجامعات العربيـة يعانـون مـن وضعيـة جمود ثقـافيّ، وترهّل أكاديمـي ثقافي كبـير. ولم تعد هذه الوضعيـة خافيـة عـلى وسـائل الإعـلام، ولا عـلى وسـائل التواصـل الاجتماعـي، والحديـث عـن تراجـع القيمـة الثقافيـة والأكاديميّـة للأكاديميـين العـرب يـتردّد هـذه الأيـام بقـوة في الصّحـف والمجـلات، ووسـائل التواصل الاجتماعـي، ويتجلى في أحاديـث النـاس، ويتصـدر مجالسـهم ودواوينهـم. هـذا عـلاوة عـلى مـا تشـهده السـاحة الثقافيـة مـن هـرج ومـرج كبيريـن، حـول الشـهادات المزورة والسرقـات العلميـة التـي تمارسـها شريحـة مـن أسـاتذة الجامعـة والطلبـة وحملـة الشـهادات العلميـة العليـا. ومـن الطبيعـي أنَّ تطـرح هـذه المسـألة الخطـيرة نفسـها بقـوة هائلـة في السـاحة السياسـية والثقافيـة، وأن تشـكّل قضيّـة كـبرى مـن قضايـا المجتمعـات العربيـة مـن المحيـط إلى الخليـج.

وعـلى الرغـم مـن تواتـر هـذه القضيـة في الصحـف، ووسـائل الإعـلام، ومواقع التواصـل الاجتماعـي، عـلى مدى عقـود، فإنّه قلّما نجد دراسـة علمية سوسـيولوجية مكرّسـة للبحـث في هـذه القضيـة، بطريقـة علميـة منهجيـة قائمـة على تفكيك أبعاد هـذه القضية والكشـف عن ملابسـاتها السوسـيولوجية.

ومـن هنـا يـأتي اهتمامنـا بدراسـة الوضعيـة الثقافيـة للأسـتاذ الجامعـي ضمـن سـياق أكاديمـي كاشـف لمختلـف جوانب هـذه الإشـكالية، غثها وثمينهـا، ظاهرها وباطنهـا، خارجهـا وداخلهـا، والعوامـل المجتمعيـة والثقافيـة الفاعلـة فيهـا. وهـي تهـدف إلى تقديـم صـورة علميـة لهـذه الظَّاهـرة يمكنهـا أنَّ تقطـع الجـدل الدائـر، وترسـم حـدود وأبعـاد هـذه الظَّاهـرة التـي تتعلـق بالسـلوك الأكاديمـيّ الثقـافي للأسـتاذ الجامعـي في الجامعـات العربيـة.

٣ـ إشكالية الدراسة وأسئلتها:

استطعنا حتى الآن أنَّ نقدم تصوراً متدرجاً لإشكالية الدراسة التي تدور حول الوضعية الثقافية لأستاذ الجامعة ضمن سياق سوسيو-ثقافي وسياسي، وقد أبرزنا بعض العوامل الاجتماعية التي أدّت إلى تراجع دور الجامعة ودور الفاعلين فيها. فالجامعات العربية، كما ينبئ الواقع، متهالكة في مردودها، ضعيفة في قدراتها وفي مستويات إنتاجها المعرفي. وإذا كانت الجامعات العربية، كما تبين الدراسات الجارية في هذا المجال، تعاني من أوجاع الترهل في مختلف المستويات البنيوية والوظيفية، فإنَّ أحوال الأستاذ الجامعي فيها لن تكون أكثر نجاعة.

لقد كان الأستاذ الجامعيّ دائما هو الفاعل التاريخيّ في العمل الأكاديميّ والمنفعل به أيضا، وهو في جوهر فعاليته نتاجٌ للفعالية الأكاديميّة ومنتج لها في آن واحد، وهو يرسم بممارساته الأكاديميّة إيقاع النجاح في مسيرة الإبداع والانطلاق، أو على خلاف ذلك قد يعمل بوعي أوبلا وعي منه، على تدمير المظاهر الإيجابيّة في الحياة الاجتماعية إذا لم يكن قادراً على ممارسة فعالياته الإبداعية، لذا فإنّه لا يمكننا أنَّ نتحدّث عن أستاذ جامعي فاعل في جامعة متهالكة، كما لا يمكننا أنَّ نتحدّث عن جامعة مبدعة نشطة وفاعلة إلاّ بوجود أستاذ جامعي يمتلك القدرة على العطاء الحرّ والإبداع العلميّ والثقافيّ؛ لأنّ العلاقة بين الجامعة والأستاذ الجامعي لا تكون إلاّ علاقة جوهرية صميمة في مسارات الصّعود والتراجع، حيث يكون التقدّم والتراجع طردياً بين الطرفين.

وهنا يجب أنَّ نأخذ بعين الاعتبار أنَّ التكوينات الأكاديميّة للمؤسسات الجامعية شديدة التعقيد صعبة المسالك، فالجامعة ظاهرة ثقافية أكاديمية اجتماعية بالغة التعقيد، ومباشرة الظواهر السلبية أو الإيجابية فيها ستكون أمراً مشوبا بالصّعوبة والتعقيد أيضا، لأنَّ البحث في هذه المؤسسات المعقدة في بنيتها وتركيباتها السوسيوثقافية يتطلب قدراً كبيراً من الجهد والمشقة في بحث هذه الظّاهرة، وبعبارة أخرى سيكون البحث في الظواهر الجامعية بحثاً متشعّبا في

تعقيداته، صعب المراس في تشكيلاته ومنهجياته. وهذا يتطلب منّا، أي عندما نريد دراسة الظّاهرة الجامعية والكشف عن مساراتها ودينامياتها، أنَّ ندرسها في سياق تاريخي، وضمن الشروط الاجتماعية السياقيّة لحركتها وفعاليتها. كما يترتّب علينا أنَّ نبحث، في الوقت نفسه، في جدليّات العلاقة بين مختلف عناصرها ومكوناتها من جهة، وبين فعاليات الحياة المجتمعية والثقافية القائمة في عمق المجتمع الحاضن لهذه الجامعات ومؤسساتها من جهة أخرى.

٤ ـ تساؤلات تأملية:

ومن الناحية المنهجية فإنَّ الدراسة تتمركز على دراسة الوضع الثقافي الأكاديميّ للأستاذ الجامعي ومستوى تأهيله الأكاديميّ والثقافي، وسيتم التركيز على الشروط الموضوعية التي تحيط بالأستاذ الجامعي في داخل الجامعة وخارجها، أي: في السياق الجدلي التاريخي بين الأستاذ الجامعي والجامعة والمجتمع.

والأسئلة الكبرى الموجّهة لهذه الدّراسة تتمثَّل فيما يلي:

-أي حال هو حال أعضاء الهيئة التدريسية في هذه الجامعات؟

-هل ما زال الأكاديميّ العربي يحمل في ذاته الطاقة التنويرية والقدرة الإبداعية والرصانة العلمية التي عرفناها تاريخياً في الأستاذ الجامعي كمنارة فكرية؟

-هل هناك من تحوّلات جوهرية في دور الأستاذ الجامعي وقدرته على أنَّ يكون فاعلاً تاريخياً في العملية الحضارية الإبداعية لمجتمع؟

-هل ما زال الأستاذ الجامعي شعلة تنوير وعطاء ثقافي في ظل هذه الأوضاع؟
وإذا كان هذا الافتراض حقيقيّا، واستطعنا أنَّ نبرهن عليه في سياق هذه الدّراسة بالنقد والتحليل والوصف القائم على الشهادات العلمية والملاحظات المستمرة في هذا المجال، فإنَّ السؤال الأبرز والأهم الذي

تطرحه هذه الدراسة، هو: **ما العوامل والمتغيرات والظروف التاريخية التي أدّت إلى هذه الوضعية المتأزمة للأمية الأكاديميّة في الوسط الجامعي؟ ما دور السياسات التعلمية؟ ما التغيرات الحادثة في داخل الجامعات وخارجها وما العوامل التاريخية والمجتمعية المؤثرة في هذا التحول التاريخي لدور الأستاذ الجامعي والمؤسسات الجامعية في العالم العربي تحديداً.**

ممّا لا شكّ فيه أنّ هذه التّساؤلات تحمل في ذاتها قيمة علمية ومعرفية كبيرة، ومن الأهمّية بمكان القول: إنَّ الأستاذ الجامعي، في ظلّ هذه التحولات المرعبة للتخلف والتسلط، لا يمكنه أنَّ يكون بعيداً عن سطوتها وتأثيرها، ولاسيَّما فيما يتعلق بدوره التاريخي في عملية إنتاج المعرفة وإبداعها. ومن الواضح البيّن أنّ القائمين على الاستبداد السياسيّ والاجتماعيّ لا يرغبون بوجود الأستاذ الجامعي المثقَّف العارف العالم المستقل، لأنّ وجوده يشكّل خطراً على بنية الاستبداد القائم على أركان التجهيل والتدمير المنظم لكل عقل يومض وفكر يتّقد وروح تنهض.

وفي ظلّ هذه الرؤية يمكن أنَّ نجزم بأنَّ صورة الأستاذ الجامعي قد تغيرت تاريخياً بفعل التدخّل المستمرّ للاستبداد السياسي في تدمير عقل الأستاذ الجامعي وطموحه المعرفيّ، لأنّ الأستاذ الجامعي المتنوّر يشكّل خطراً كبيراً يقضّ مضاجع المستبدّين تاريخيّاً. ويجب علينا أنَّ نعترف اليوم بأنَّ **نظام الاستبداد العربي استطاع أنَّ يبدع ويتفوق على جميع أنظمة الاستبداد في التاريخ في عملية قمع العقل وتدمير صورة الأستاذ الجامعي، وتحويله من منصّة تنوير إلى قوة جهل وتجهيل، توظف في تدمير الفكر والثقافة والقضاء على القدرة التنويريّة للجامعات.**

لنتقدّم قليلا في الاتجاه الأمبيريقي للقضية التي نبحثها، ولنتساءلْ من جديد: هل يتحلّى الأستاذ الجامعي في الجامعات العربية بحلّته الثقافية النقدية؟ بمعنى هل يتمتّع الأستاذ الجامعي بثقافة واسعة تقتضيها مهنته العلميّة؟ هل يمكن أنَّ نصفه بالمثقف الحرّ المناضل من أجل الحقيقة، بالمثقف التنويري، بالمثقف العالم،

بالمثقف الرّسولي، بالمثقف العضويّ بحسب تعبير غرامشي، بالمثقف المشاكس الذي يواجه السّلطة والتسلّط؟ وإذا لم يكن ذلك، هل يمكن أنَّ يكون خارج دائرة الثقافة بعيداً عنها: **هل هو مثقف انتهازي؟ أصولي؟ سلطوي؟ خائن لمجتمعه؟ حزبي؟ أيديولوجي؟ هل هو ذاك المثقَّف الذي يبيع نفسه للشيطان؟ أم أنّه ليس مثقفاً بالمطلق، بل كائن يعاني من الجمود الثقافي والأمّيّة الثقافية، ومن ثم الأميَّة الأكاديميّة؟ هذه هي الأسئلة التي تطرحها دراستنا حول العلاقة بين الأكاديميّ والثقافي. وباختصار، يشكل السؤال الثقافي إحدَى أهمّ القضايا السوسيولوجية الحيوية التي تستحوذ على اهتمام الباحثين والمفكرين، وفي قلب هذه الإشكالية يكمن سؤال المثقَّف ودوره التاريخي في النهضة الحضارية للمجتمعات الإنسانية، ومن صلب هذه القضية يأتي الاهتمام الكبير بجدلية العلاقة بين الأستاذ الجامعي والثقافة، أو بين الدور الثقافيّ للأستاذ الجامعي وبين دوره الأكاديميّ في فضاء الحياة الأكاديميّة والاجتماعية.**

٥ ـ الأسئلة الإجرائية:

السّؤال الإشكاليّ الإجرائيّ الذي تطرحه هذه الدّراسة هو: إلى أيّ حد استطاع الأستاذ الجامعي في البلدان العربية أنَّ يتمثّل هذه الخصائص الثقافية التي تجعل منه مثقفاً عضوياً فاعلا في المجتمع وفي الثقافة؟ وهل يعاني أستاذ الجامعة من الجمود الثقافي الأكاديميّ الذي يضعه خارج السياق التاريخي للعملية المعرفية في الجامعة؟ واستنادا إلى هذين السؤالين المتقابلين نجد الوقت مناسباً لطرح الأسئلة الإجرائية الأكثر ارتباطاً بالواقع والمفاهيم المستخدمة في هذه الدراسة، وهي:

أولا – هل يعاني الأستاذ الجامعي في الجامعات العربية من الأميَّة الأكاديميّة؟

ثانياً – هل يعاني الأستاذ الجامعي في الجامعات العربية من الأميَّة الثقافية؟

ثالثا – ما مظاهر الأميَّة الثقافية الأكاديميّة في الوسط الأكاديميّ في الجامعات العربية؟

رابعا – ما حدود هذه الظَّاهرة وأبعادها في الجامعات العربية؟

خامسا – ما العوامل الاجتماعية الثقافية السياسية المؤسسة لهذه الأميَّة إنَّ وجدت في الجامعات العربية؟

تقتضي الإجابة عن هذا الأسئلة الخمسة مشقة وعناء كبيرين، ويحتاج تحليل هذه القضية إلى امتلاك الأدوات البحثية الفعالة للكشف عن تجليات هذه الثقافة في الأستاذ الجامعي.

سنعتمد في تقديم الإجابة عن أسئلة هذه الدراسة على الآراء والملاحظات والمشاهدات والقراءات التي أبداها أفراد العيّنة، وتلك التي جُمعت عبر الوثائق والدراسات الجارية التي تناولت هذه الظاهرة، ومن خلال تقصينا آراء عدد كبير من الزملاء الباحثين والدارسين في الجامعات العربية.

٦ـ أهداف الدراسة:

وإذا كان كلّ بحث يتحدّد بموضوعه وأغراضه، فإنَّ دراساتنا الحالية تتّجه إلى استكشاف الوضعية الثقافية للأستاذ الجامعي، وتحرّي قدراته الأكاديميّة بوصفه كياناً ثقافيًّا فاعلاً ومنفعلاً في عملية إنتاج المعرفة وتطوير الجامعة والمجتمع.

ويهدف البحث السوسيولوجي، كما يعرف أصحاب الاختصاص، إلى تقصي الظواهر الاجتماعية الثقافية وتحليلها، كما يهدف إلى تفكيك هذه الظّواهر والكشف عن أسرارها ومكامن الغموض في تكويناتها، ويهدف كذلك إلى تفسير هذه الظواهر والتنبّؤ بحركتها ومساراتها المستقبلية، ومن ثمّ فإنَّ هذه السّوسيولوجيا تضع هذه المعرفة في خدمة المجتمعات، وتكرّسها لتطوير المعارف الإنسانية وتوظيفها في عملية التحضّر والتقدّم. ومن الطبيعي أنَّ تُوظّف المعرفة السوسيولوجية أساسا في عملية إيجاد الحلول الفعالة للمشكلات الكبرى والمعضلات التي تواجه المجتمعات الإنسانية. وهي في الجانب الأخلاقي تمثل سعياً نحو بناء القيمة الأخلاقية في المجتمع دفاعاً عن الخير والحقّ والجمال.

ولا يخرج بحثنا هذا عن إطاره السّوسيولوجي، فالظاهرة الثقافيّة في الجامعات العربية تشكّل قضيّة استراتيجيّة في معادلة التقدّم والتحضّر في مستوييْ الجامعة والمجتمع. وهذه الظّاهرة تمثّل بنية معقّدة بل شديدة التعقيد، وتنطوي على خفايا وأبعاد أيديولوجية ومجتمعية. ومن هنا يأتي دور هذه الدّراسة إذ يتحدّد هدفها في الكشف عن أبعاد الظّاهرة الثّقافية في التّعليم العالي العربي، والعمل على تفكيكها والكشف عن أبعادها، والحفر الأركيولوجي في أعماقها بحثا عن الدّلالات والمعاني المتخفية في تضاريسها، وذلك من أجل فهمها وتبسيطها ومعرفة مختلف اتجاهاتها ومناحيها؛ أملا في إغناء المعرفة في هذا الحقل، والكشف عن السبل الكفيلة بتجاوزها، وحلّ الإشكاليات التي تطرحها. فالعلاقة الإشكالية بين الأكاديميّ والثقافة تطرح نفسها بقوة في عالمنا المعاصر، وبالتالي فإنَّ **تحليل هذه الظّاهرة والكشف عن مناحيها يشكّل الهدف الأساسي لهذه الدراسة وغايتها.**

وهنا يجب علينا التنبيه إلى أنّه ليس من أهداف هذه الدراسة الهجوم على الأستاذ الجامعي ونقده بصفته الشخصية، بل نقد الوضعية الاجتماعية التي أدّت إلى تراجع دوره الثقافيّ والعلميّ ضمن المؤسسة التي يعمل بها. وبالتالي فإنَّ تجلية ملامح الصورة المأساوية التي يعانيها تشكل منطلقاً منهجياً في كشف النّقاب عن أبعاد هذه الظّاهرة وتعرية أسبابها. إذ لا بدّ في المستوى السوسيولوجي من وصف الظواهر وتصنيفها وتحديد خصائصها السلبية؛ كي يتاح لنا فهمها وتحليل آليات اشتغالها وديناميات تفاعلاتها الداخلية والخارجية، من أجل فهمها ووضع الحلول الممكنة لها.

٧ ـ المنهج البحثي:

يخوض هذا البحث تكاملياً بين الجوانب الأمبيريقية لمسألة الأميَّة الأكاديميّة في ظل الجوانب الفكرية التأملية، وهو على هذا النحو يجمع بين جناحي النظرية والتطبيق، إذ سيتمّ في البداية التركيز على التحليل الفكري العميق للمعطيات

النظرية والتحليل النقدي، الذي يؤطر لهذه القضية ويفتح آفاقها على احتمالات التفسير والتفكير والتفكيك والتعليل والتفسير، عبر صيغ متنوعة من التأمل الفكري القائم على مختلف المعطيات النظرية والفكرية لهذه القضية. ويتضمن الجانب التطبيقي دراسة ميدانية يتم فيها جمع المعطيات والبيانات والشهادات عبر عينة واسعة من المفكرين والباحثين والأكاديميّين في العالم العربي.

مثل هذه القضية تحتاج إلى تضافر منهجيّ بين أربعة مناهج أساسية، وهي: المنهج الوصفي، والمنهج الجدلي التاريخي، ومنهج تحليل المضمون أو المحتوى، والمنهج النظمي الماكروسكوبي في تحليل الظَّاهرة والنظر في أبعادها. فالدراسة وفقاً للمنهج الوصفي تتجه إلى وصف الظَّاهرة والكشف عن مضامينها وأبعادها وتحليلها، وتنفتح على آفاق واسعة لتحليل شمولي يسعى إلى تفكيك منظومة العلاقات التاريخية الجدلية بين الظَّاهرة المدروسة وعواملها السوسيوثقافية. ووفقاً لمنهج تحليل المضمون، فإنَّ الدراسة ستعتمد على تحليل عينة من المقولات والنصوص والأفكار التي جُمعت من الوسط الميداني الأكاديميّ في مختلف أنحاء العالم العربي. وأخيراً يعتمد المنهج النظمي في دراسة القضية من منظور تكاملي ما بين مكونات الجامعة كمنظومة حقيقية ترتبط بالمنظومات الاجتماعية الكبرى، السياسية منها والاقتصادية والثقافية. ويمكن ملاحظة هذا التداخل المنهجيّ بصورة واضحة في مختلف اتّجاهات التّحليل الممكن في هذه الدّراسة ولاسيَّما التّفاعل الخلاّق بين المنهج النظميّ والمنهج الديالكتيكي التاريخي.

ومنهج البحث الوصفي بالتعريف هو المنهج الذي يُعتمد عادة في دراسة القضايا الاجتماعية والتربوية. ولا يقف هذا المنهج عند حدود الحصر الشّامل لما هو قائم بالفعل، بل يتخطّى هذا المستوى، ويؤسّس لعملية تحليل معمّق لأوجه ودلالات الظَّاهرة المدروسة وأبعادها ودراسة مختلف المتغيرات والأبعاد والمؤثرات التي تحيط بالظاهرة المدروسة التي تؤثر فيها وتدفع إلى انتشارها. ويُعرّف المنهج الوصفي بأنّه «أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم؛ لوصف ظاهرة أو مشكلة محدّدة، وتصويرها كمّياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن

الظَّاهـرة أو المشـكلة وتصنيفهـا وتحليلهـا وإخضاعهـا للدراسـة الدقيقـة» (ملحـم، ٢٠٠٠، ص٣٢٤). كـما يعـرف «بأنـه مجموعـة الإجـراءات البحثيـة التـي تتكامـل لوصـف الظَّاهـرة أو الموضـوع اعتـماداً عـلى جمـع الحقائـق والبيانـات وتصنيفهـا ومعالجتهـا وتحليلهـا تحليلاً كافيـاً ودقيقـاً؛ لاسـتخلاص دلالتهـا والوصـول إلى نتائـج أو تعميـمات عـن الظَّاهرة أو الموضوع محل البحث» (الرشـيدي، ٢٠٠٠، ص٥٩).

ويُستخدم المنهـج الوصفـي التحليـلي غالباً في التقصيـات الميدانية حيـث تتمّ عملية استجواب عينـة كبـيرة مـن أفـراد المجتمع الأصـلي لوصـف الظَّاهرة المدروسـة وتحليل مكوناتهـا (العسـاف، ١٩٨٩م، ص١٩١). ويعـرّف البحـث المسـحي بأنه «أسـلوب في البحـث، يتـم مـن خـلال جمـع معلومـات وبيانات عـن ظاهرة مـا أو حادث مـا أو شيء مـا أو واقـع؛ وذلـك بقصـد التعرف عـلى الظَّاهـرة قيد الدراسـة، وتحليل جوانـب القوة والضعـف فيـه مـن أجل معرفـة مدى صلاحيـة هذا الوضـع أو مدى الحاجـة لإحداث تغيـيرات جزئيـة أو أساسـية» (عدس، وآخـرون، ٢٠٠٣، ص٢٦٣).

ويقـوم المنهـج الجـدلي على مسـلّمة مفادها أنّ كلّ الأشـياء والظواهـر والعمليات والحقائـق الطبيعيـة والاجتماعيـة والإنسـانية والاقتصاديـة والسياسـية؛ هـي دائما في حـالات ترابـط وتشـابك وتداخـل، وهي دائما في حـالات تناقـض وصـراع وتفاعـل داخـلي قـوي ومحـرك ودافـع للحركة والتغيـير والتطور والارتقاء والتقدم من شـكل إلى شـكل ومـن حالـة إلى حالـة جديـدة. ويُعـرّف المنهـج الجـدلي بأنّـه ذلـك المنهـج الـذي يبحـث عـن الحقيقـة مـن داخـل الظّاهـرة، ويتتبّـع مراحـل تغـير الظَّاهـرة بناء عـلى الـصراع الداخـلي الـذي يحـدث للظاهـرة، عـلى عكـس المنهـج التجريبـي الذي يـدرس الظَّاهـرة مـن الخارج عن طريـق الملاحظـة والتجربة، وهـو في النهاية طريقة في التفكـير وفي البحـث العلمـي تـدرس التأثـير المتبـادل في علاقـة مختلـف الظواهـر ببعضهـا، ولا سـيما... العلاقـات المتبادلـة في التأثـير مـا بـين الظواهـر المختلفـة، وخاصّـة التاريخيـة فيهـا. **ويتّسـم المنهـج الديالكتيكـي التاريخي بقدرتـه عـلى معالجة الظواهر في علاقاتها المتبادلة، وفي تشـابكها، وفي حركتها، وفي شـمولها، وفي نشـوئها وتطورهـا ثـم زوالهـا، وهـو طريقـة في البحـث ومنهـج علمـيّ في التفكير.**

والجديد المنهجيّ في هذه الدّراسة هو اعتماد المنهج النظمي الماكروسكوبي، وهو يناسب وضعية هذه الظاهرة، إذ ينظر إلى الجامعة بوصفها مؤسّسة متكاملة، تتفاعل مكوناتها داخليّا، وخارجياً تأثيراً وتأثراً بالمؤسسات الخارجية أو الحاضنة لها، من مثل: المؤسسة السياسية والمؤسسة الاقتصادية. ومن المعروف تاريخياً أنّ أسلوب تحليل النظم استخدم جدّياً في المجال التربوي والأكاديميّ منذ منتصف الستينات من القرن الماضي (المهدي، ١٩٨٨، ٢٦). ويتناول هذا المنهج المؤسسة الجامعية بوصفها نسقاً ثقافيًّا أيكولوجيا، ووفقاً لهذا التوجّه غالباً ما توصف المؤسسة التربوية، أياً كانت، بأنّها كيان اجتماعي ثقافي وعلميّ، وهذا يعني أنَّ المنتسبين إلى هذه المؤسّسة، من طلاب ومعلّمين وأساتذة وخبراء، غالباً ما يعتنقون نسقاً متجانساً من المعتقدات والقيم والاتّجاهات والاهتمامات والمعارف ووجهات النظر والعادات والأسلوب في العمل، و هذه المنظومة الثقافية هي التي تدفع هؤلاء المنتسبين إلى النهوض بأعمال بذاتها، والعزوف عن أعمال أخرى، وتَقبِّل بعض الأفكار، والتحمس لبعضها الآخر، ورفض كثير منها ومقاومتها (وطفة والشهاب، ٢٠٠٣).

ويتميز المنهج النظمي بقدرته الفائقة على تحليل الظواهر الاجتماعية المركبة في مجتمع إنساني ينتظم في تكوينات اجتماعية فائقة التعقيد. فالنظم المعقدة تحتاج إلى مناهج معقدة قادرة على تحليل مقومات هذه الظواهر وتفكيك مضامينها. ويعد المنهج النظمي الأكثر كفاءة وقدرة بين المناهج على دراسة التكوينات البنيوية المعقدة للظواهر الاجتماعية والتربوية في نسق تفاعلها وتكامل عناصرها الداخلية؛ وهو يتميز بالقدرة على دراسة تفاعل هذه التكوينات مع أنساق التكوينات الخارجية والمنظومات الكبرى والصغرى في المجتمع.

فالمنظومة بالتعريف «بنية ذاتية التكامل تترابط مكوناتها وعناصرها بعضها ببعض ترابطاً وظيفياً محكماً يقوم على التفاعل الحيوي بين عناصر هذه المنظومة ومكوناتها. وتتميز هذه المنظومة بأنها «بنية مفتوحة وليست مغلقة، متطورة وليست جامدة، عنكبوتية التشابك، وليست خطية التتابع. هذا إضافة إلى

خاصية أساسية أخرى هي أنَّ البنية المنظومية تكون أكبر من مجموع مكوناتها، وهو ما يمكن أنَّ يتضح في نظرية الجشتالت أو المجال عند علماء النفس، وفي عمليات التكامل عند الرياضيين وفي نموذج التفاضل المتوالي والتوفيق التكاملي عند التربويين من أصحاب نظرية منظم الخبرة المتقدمة» (عبيد، ٢٠٠١).

ويتضح أنَّ بحثنا يهتدي بالمناهج المذكورة المتضافرة في معالجة مسألة الأميَّة الأكاديميّة في الجامعات العربية ضمن الطاقة التنويرية لهذه المناهج وقدرتها على استكشاف منطق الأحداث وديناميات الظواهر النظمية في المجتمع وفي المؤسسات العلمية والثقافية. وقد رأينا أنَّ نستجمع هذه المنهجيات الأربع ضمن تعرّجات العمل، وما يقتضيه البحث في كلّ جانب من جوانبه العلمية الأمبيريقية والنظرية.

٨ـ الطبيعية الخاصة بالدراسة - صعوبات إجرائية:

تتناول الدراسة قضية الأميَّة الأكاديميّة، وهي قضية معرفية نوعية يصعب تحديدها إمبيرقياً، لذا فإنَّ الدراسة تأخذ مساراً فكرياً نقدياً يعتمد على التأمل النظري الفكري والبحث النوعي، إذ لا يمكن دراسة هذه القضية وفقا للمناهج الكمّية، لأنَّ مسألة الأميَّة الثقافية والأمّيّة الأكاديميّة في الوسط الأكاديميّ تعالج بصورة نوعية. ومن المعروف بأنَّ أساتذة الجامعة يشكلون طبقة علمية أكاديمية تتميز بصعوبة المراس والحساسية، وإنه لمن الصعوبة بمكان اختراق هذه الطبقة علمياً، والولوج إلى فضائها الأكاديميّ المتعالي. وهذه أحد أوجه الإشكالية في الجامعة والمجتمع الأكاديميّ. **فالأستاذ الجامعي غالباً ما ينظر إلى نفسه نظرة أرستقراطية استعلائية، واضعاً نفسه في كثير من الأحيان خارج دائرة البحث والاستجواب العلمي، فالأستاذ هو الذي اعتاد دائماً أنَّ يستجوب الآخر، ويبحث في آرائه ومواقفه واتجاهاته، أي إنه دائماً ما يمثل دور الباحث الذي يسأل ويتقصّى، وليس دور المستفتى برأيه الذي يُسأل ويُستجوب علمياً. ولا يخفى أنَّ**

معظم الأكاديميّين ينظرون إلى أنفسهم نظرة استعلائية، ويضفون على ذواتهم طابع الشعور المتضخم بالأنا العلمية المتعالية، إذ يصعب عليهم في حقيقة الأمر أنَّ يكونوا هم أنفسهم موضوعاً أو مادة للدراسة، وقد اعتادوا أنَّ يكونوا دائما ذاتا دارسة لا مدروسة، بمعنى أنه في الواقع غالباً ما لا يحبّذون أنَّ يكونوا أفراداً في عينة يُسألون ويُستجوبون في قضايا بحثية أو علمية.

ويدلّ هذا الموقف على بعد سلبيّ سببه النظرة الاستعلائية التي يضفيها بعض الأستاذة الجامعيين على ذواتهم المتضخّمة. لذا يبدو لنا أنه من الصعوبة بمكان تصميم أداة بحثية لرصد ظاهرة شديدة الحساسيّة لدى الأستاذ الجامعي، ولاسيَّما إذا كان هذا الموضوع هو الأميَّة الأكاديميّة ذاتها التي تجد مكانها اليوم في وسط لا يتوقعه أحدٌ أبداً. فهذا النوع من الطرح العلمي ـ الذي يتناول مواطن الضعف لدى الأستاذ الأكاديميّ نفسه – سينظر إليه من قبل الأستاذ الجامعي على أنه محاولة للنيل من مكانته، والحطّ من عليائه وسموّ المكانة التي يحتلها في المجتمع والثقافة. وممّا لا شكّ فيه أنَّ كثيرًا من الزملاء الأعزاء الذين حاورناهم في الأمر نبّهونا إلى خطورة هذه القضية، وإلى أنّ البحث فيها سيكون أمراً شائكا خطير العواقب، وأنّ عدداً كبيراً من أعضاء الهيئة التدريسية سيعملون على شخصنة الدراسة، وسيشنّون هجوماً على الباحث والبحث في آن واحد، وهذا ما ننتظره بالطّبع. وقد أشار الأستاذ الدكتور هاني فرج الأستاذ في كلية التربية بجامعة الإسكندرية، إلى هذه القضية وحذّرنا منذ البداية، ولم نكن بالطبع نحتاج إلى تحذير لأنّنا أدرى الناس ربما بطبيعة الموضوع الذي نبحث فيه والتحديات التي نواجهها. وقد جاء في نصيحة الدكتور فرج ما يلي: «**ستكون مثل هذه الدراسة منطلقاً للهجوم والرفض والغضب بين صفوف كثير من أساتذة الجامعة الذين لن يروق لهم أبدا كشف العيوب ومواطن الضعف في قدراتهم العلمية والثقافية**».

فالدراسة تمتلك كماً كبيراً من الأفكار والنظريات حول الأوضاع المتردية لأساتذة الجامعات في الجامعات العربية. ونستطيع القول: إنَّ الاستقصاء الميدانيّ لهذه الظَّاهرة لن يضيف كثيرًا إلى ما يوجد لدينا من معرفة نقدية واسعة في

هـذا الموضـوع. **ولكـن العـودة إلى الواقـع واسـتكناه أبعـاده يشـكل ضـرورة حيويـة جوهرية وملحة في الدراسـات السوسـيولوجية. فالسوسـيولوجيا التربوية تنحو إلى اسـتجواب الواقـع، ومكاشـفة الحقيقـة في مكامنهـا الميدانيـة مهـما كانـت الصّعوبات والتّحدّيـات**، إذ لا ينفـع كثيرًا مناقشـة الحقائـق مـن أبـراج عاجيـة، ولا بـد للباحث أنَّ ينهـل مـن معطيـات الواقـع، وأن يحمل أدواته، ليسـتجوب ميدان الدّراسـة بحثاً وتقصّيـاً لأبعـاد الظَّاهـرة التـي يدرسـها فكرياً، وفي الميـدان الذي تتأصّـل فيه. وهذا الأمـر يشـكّل ضرورة قصـوى في العمـل العلمـيّ، إذ يجـب عـلى الباحـث ألاّ يكتفي بقدرتـه عـلى معالجـة القضايا الفكريـة، وعليه أيضًا ألاّ يكتفي بنسـج خيـوط المعرفة مـن لـدن ذاتـه حـول ذاتـه، بل عليه أنَّ يتقـصّى أبعاد هذه المعرفة ويخـوض في ثناياها، ويغـوص في دلالاتهـا ومعانيهـا، وفي مـا تتركـه مـن أثـر في هـؤلاء الذيـن يعيشـون في الواقـع، ويعايشـون الظَّاهـرة المدروسـة، ويمارسـونها في حياتهـم. ويشـكّل هـذا النـوع مـن المعرفـة النمـط السوسـيولوجي الـذي يجـب عـلى الباحـث أنَّ يسـتجوبه، ويعتمـد عليـه وينطلـق منـه. وهـذا يعنـي بعبـارة أخـرى: أنـه يجـب على الباحـث ألاّ يثـق بقدرتـه الفكريـة وألاّ يركـن إلى الـدّوران حـول نفسـه، بـل عليـه أنَّ يعتمـد على مصـادر ومعطيـات ميدانيـة ترشـده إلى الحقيقـة العلميـة بجلائهـا وبهائها.

وبنـاء عـلى مـا تقدم، رأينا أنَّ نسـتلهم الواقـع الميـداني للحياة الأكاديميّة لأسـاتذة الجامعـة، وأن نحصـل عـلى المعرفـة مـن مصادرهـا الخـام الأوليـة، أي مـن خـلال هـؤلاء الذيـن يعيشـون في الجامعـة، ويعاركـون الحيـاة الأكاديميّة فيهـا، ويواجهون مشـكلاتها وتحدياتهـا. ومـن المؤكّـد أننـا أيضًـا نمتلـك تجربـة غنيـة في هـذا الميـدان، فنحـن أيضًـا نعيـش هـذا الوسـط ونغتـذي بمعطياتـه، ونلاحظ مـا يجري فيـه يومياً، وعـلى مـدار السـاعة ضمـن حالـة مـن التّفاعـل الأكاديمـيّ المسـتمرّ مـع الطلبـة والأسـاتذة والإدارة.

وإذا كنـا دائـما نـردد القـول المأثـور « أهـل مكـة أدرى بشـعابها»، فلأنّـه قـول قـد غـدا موقفـا سوسـيولوجياً حكيـماً يؤسّـس لواجـب البحـث في الحقائـق والمعطيـات في مصادرهـا، وفي دينامياتهـا ومكامنهـا. وقـد ترتّـب علينـا أنَّ نحتكـم إلى نخبـة

من الأكاديميّين المخضرمين، والمشهود لهم في ميدان العمل الأكاديميّ فكرياً وعلمياً، وهم من هؤلاء المثقفين الذي يحملون هموم الأمة، ويمتلكون رؤية نقدية للواقع الأكاديميّ في سياق تفاعله مع الواقع الاجتماعي. وكان لا بد لنا من استجواب هذه الظّاهرة عبر الاستئناس برأي عدد كبير من النّخب الثقافية، وبطريقة الحوار والمشاركة في إبداء الرأي في هذه القضية الشّائكة، إذ لا يمكن لنا أنَّ نسأل الأستاذ الجامعي عبر استبانة فيها أسئلة مباشرة عن مدى تفشي الأميَّة الثقافية والأكاديميّة في الجامعة، أو عن مدى مطالعته للكتب والتعمق في الاختصاص، أو عن مدى اهتمامه بالقضايا الثقافية للمجتمع، فمثل هذه الأسئلة المباشرة ضرب من المحال، وستكون نمطا من الأسئلة الاستفزازيّة المفارقة للمنطق الأخلاقي والواقعي، وقد تؤخذ على أنها سماجة لا يجدر بالأستاذ الجامعي أنَّ يمارسها.

وقد اعتمدنا طريقة مناسبة تسمى «طريقة الاستئناس بالرأي الآخر»، وهي صيغة يتمّ فيها الاستئناس برأي الأستاذ الجامعي بلطف وكياسة طالبين منه إبداء رأيه في هذا الموضوع دون أيّ حرج. ومن أجل هذه الغاية قمنا بتصميم أداة بسيطة شرحنا فيها مفهوم الأميَّة الأكاديميّة ومعناه من وجهة نظرنا، وعلى الأثر طلبنا من زملائنا في الجامعات العربية إبداء الرأي في هذه القضية.

٩ ـ أداة الدراسة:

من أجل إنجاز البحث، قمنا بتصميم استبانة إلكترونية لجمع البيانات وزعت عبر وسائط الاتصال الاجتماعي ولاسيَّما (الواتسب) و(التويتر) و(الفيس بوك) والبريد الإلكتروني، والاتصال المباشر مع زملائنا في جامعة الكويت، وفي غيرها من الجامعات، وأحياناً من خلال التواصل الصّوتي عبر الهاتف، وأحياناً أخرى عبر المقابلات الشخصية، أو عن طريق المراسلة عبر البريد العادي وبعضها عن طريق التسجيل الصوتي. وتجدر الإشارة أيضا، في هذا السياق، إلى أنّنا تلقّينا

مساعدة من قبل عدد كبير من الزملاء والأصدقاء الذين أخذوا على عاتقهم مسؤولية إيصال الأداة إلى أكبر عدد ممكن من الأكاديميّين العرب في الجامعات العربية.

وتتضمّن الاستبانة – بعد شرح مفهوم الأميَّة الثقافية والأكاديميّة– أسئلة بسيطة الصّياغة، لكنها تحتاج إلى عمق ثقافي كبير وتفهّم واسع من قبل المعنيين من أساتذة الجامعة، وقد طلبنا منهم إبداء الرأي في **مدى انتشار ظاهرة الأميَّة الثقافية الأكاديميّة بين أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات**، وتحديد المظاهر التي تتجلّى فيها، واستكشاف أسبابها وعواملها ومتغيّراتها. وقد فسحنا المجال للأستاذ الجامعي المُستفتى في أنَّ يطلق لنفسه العنان في الكتابة عن هذا الموضوع بحرّية كاملة، للاستفادة من رأيه ومن تجاربه الفكرية وملاحظاته وجوانب ربما لا تكون واضحة بالنسبة إلينا.

وقد تضمّنت الأداة الأسئلة الإجرائية الخمسة نفسها التي طرحناها أعلاه في الجانب الإجرائي من الدراسة، ويبدو أنّه لا بد لنا من تكرارها في هذا السّياق كي تستقيم الرؤية وتتّضح، وهي:

أولا – هل يعاني الأستاذ الجامعي في الجامعات العربية من الأميَّة الأكاديميّة؟

ثانياً – هل يعاني الأستاذ الجامعي في الجامعات العربية من الأميَّة الثقافية؟

ثالثا – ما مظاهر الأميَّة الثقافية الأكاديميّة في الوسط الأكاديميّ في الجامعات العربية؟

رابعا – ما حدود هذه الظَّاهرة وأبعادها في الجامعات العربية؟

خامسا – ما العوامل الاجتماعية الثقافية السياسية المؤسّسة لمثل هذه الأميَّة إنَّ وجدت في الجامعات العربية؟

ومن أجل هذه الغاية تضمنت الأداة التي وجهت إلى نخبة من المفكرين الأكاديميّين نصّاً بسيطاً يعرّف بالدراسة، وبمفهوم الأميَّة الثقافية الأكاديميّة. وقمنا بدعوة أفراد العينة إلى المشاركة برأيهم.

ومن أجل التّوضيح أكثر قمنا بتضمين الأداة تعريفاً بمفهوم الأميَّة الأكاديميّة، لكي يكون الوضوح عنوان التفاعل مع السادة والسيدات أفراد العينة. و جرى تعريف الأميَّة الأكاديميّة أو الثّقافيّة في الوسط الجامعي إجرائياً على أنها «**عدم قدرة أعضاء الهيئة التدريسية على التفاعل الفكري الإنساني في الوسط الأكاديميّ، الذي يترافق عملياً مع عدمية الإنتاج العلمي وغياب إمكانيات التفاعل والتخاصب بين الذّات والآخر في الوسط الأكاديميّ وفي محيطه الخارجي، كما تعني عدم القدرة على مواكبة مستجدات المعرفة الإنسانية الحيَة في مختلف جوانب الحياة الإنسانية، وعدم القدرة على التجاوب المعرفي والأخلاقي مع معطيات الحضارة ومنجزاتها الإنسانية، وتمثل هذه الأميَّة نسقا من سمات التصلب الفكريّ والجمود العقائدي، وهيمنة اللامبالاة وضيق الأفق، مع ضعف وتيرة الإنجازات العلمية في ميدان التخصص، وغياب الإبداع في المجال الثقافي والمعرفي العام**».

والأمّيّة الأكاديميّة كما عرفناها إجرائيا تمثّل حالة تصلب عدمية تضع الأستاذ الجامعي خارج السياق التاريخي للمعرفة الإنسانية الخلاّقة. ومّما لا شكّ فيه أنّ حضور هذه الحالة العدميّة يعود إلى معطيات ثقافيّة وحضاريّة واجتماعيّة تعتمل في قلب المجتمع وفي عمق مؤسّساته التعليمية والأكاديميّة. وقد تجتمع في الأستاذ الواحد عدّة مؤشّرات، مثل: ضعف القدرة على استخدام اللّغة الأمّ، ضعف أو غياب الإنتاج العلميّ، عدم الاطّلاع على مستجدّات الاختصاص العلميّ، عدم استيعاب القضايا الحيوية في المجتمع والمشاركة في نقدها، وغياب الروح النقدية، عدم القدرة على التجديد والإبداع في ميدانه. ويمكن فعلياً أنَّ نجد طبقة من الأساتذة الجامعيين الذين يعانون من نقص كبير في مختلف هذه المؤشرات مجتمعة أو متفرقة.

وقد ترتّب علينا أنَّ نتعامل مع عدّة مستويات من أساتذة الجامعة، ولاسيَّما المتعلقة بمهاراتهم في التجاوب مع الأداة، ولاحظنا في هذا السّياق أنّ الأساتذة، ولاسيّما الشباب منهم، شاركوا من خلال الاستبانة الإلكترونية، لأنَّ أغلبهم

يجيدون استخدام وسائل التواصل والتقانات الحديثة، أمّا قدماء الأساتذة وشيوخهم، ففضّلوا المشاركة عن طريق الكتابة الورقية، وبعضهم فضل الحوار الصوتي المباشر حول المسألة، في حين اختار بعضهم إرسال رسائل صوتية قمنا بتفريغها. وقد بذلنا جهوداً مضنية في عملية التفريغ ما بين الإلكتروني والصّوتي والكتابي وتعدد طرق التواصل (واتساب، تويتر، بريد إلكتروني، بريد ورقي، والفيس بوك).

وقد أثارت القضية حواراً واسعاً نشطاً جداً بين أساتذة الجامعة في مختلف أنحاء الوطن العربي، وكان علينا التواصل عبر الهاتف، ووسائل التواصل، لشرح الموضوع أحيانا ومن أجل الحصول على معلومات إضافية، وبعد الحصول على كمّ هائل من البيانات ضمن سياق زمني يمتد على أشهر، ترتّب علينا تفريغ هذه البيانات الصوتية والمكتوبة ضمن الأطر المنهجية التي اعتمدناها في عملية التفريغ.

١٠ - عينة الدراسة:

وعلى خلاف ما توقعنا، أثمرت هذه المحاولة، واستطعنا جمع شهادات ١٢٨ مشاركا من أساتذة الجامعة المعروفين والأكاديميين المخضرمين. وقد تراوحت هذه المشاركات من سطر إلى عدّة صفحات، ولكنّ هذه الإجابات أخذت مساحة ما يعادل ١٠٠ صفحة من الإجابات وبحدود ٢٥٠٠٠ كلمة وظفت في تحليل أبعاد هذه الظّاهرة والكشف عن ملابساتها. وقد قمنا بالطبع بإهمال عدد كبير من الإجابات السريعة السطحية. وقمنا بالتركز على الإجابات التي تتضمن بعدا فكرياً وعلميّاً تتضح عناصر الجدية العلمية في مضامينها.

وفي هذا السّياق، علينا أنَّ نذكر أنّ التجاوب مع هذه القضية من قبل أعضاء الهيئة التدريسية يحتاج إلى نوع من الانفتاح وإلى ثقافة نقدية واسعة، كما يحتاج إلى قدرة متميزة على التحليل والكتابة والنشاط الذهني، لذا فإننا نعتقد أنَّ الأستاذ

غير المؤهل أكاديمياً لن يستطيع المشاركة. وبناء على ذلك يمكن القول إنّ الاستبانة اصطفائية بطبيعتها، أي لن يكون بمقدور غير الأكاديميّين المخضرمين في البحث والمعرفة والثقافة الإجابة عنها.

ومن الإنصاف أنَّ نلفت الانتباه إلى أنَّ أغلب هؤلاء الذين تصدوا لهذه المسألة، في دراستنا هذه، يمثلون هذا النمط من الأكاديميّين النقديين الذين يمتلكون شجاعة النقد وإبداء الرأي برصانة أكاديمية وبرؤية ثقافية بعيدة الأغوار، وروح فكرية منفتحة على قضايا المجتمع والحياة.

وقد تعلّمنا كثيرًا من المشاركات الفكريّة لهؤلاء الزملاء أساتذة الجامعات الذين اجتهدوا حقا في مناقشة هذه القضية وتحليل أبعادها. وكان الدرس الأول الذي تعلمناها منهم، ومن خلال تفاعلهم، يتمثل في إدراكنا أنّ الخوض في هذه القضية الحسّاسة والمثيرة يحتاج إلى ثقافة أكاديمية واسعة، كما يحتاج إلى عمق ثّقافي وخبرة أكاديمية أعمق. وهكذا تبيّن لنا أنَّ الأكاديميّين الذين لا يمتلكون هذا العمق الثقافي لا يستطيعون الخوض في مثل هذه القضايا الشائكة، نظرا لكونها قضايا ثقافية واسعة الأبعاد شائكة المسالك. وقد تبيّن لنا هذا الأمر بوضوح، ولمسناه خلال التواصل وجمع البيانات من قبل أساتذة الجامعة. ويمكن أنَّ نطلق على هذا العجز الأكاديميّ مسمى «الحصانة الذاتية للأستاذ الجامعي»، ونعني بذلك أنَّ الأستاذ الجامعي الذي لا يمتلك أفقاً ثقافيًّا واسعاً لن يستطيع المشاركة في أي حوار يتطلب درجة عالية من الثقافة واتساع الأفق، وموضوعنا قد يولّد شعورا لدى الأستاذ الذي يعاني من مرض الأميَّة الأكاديميّة بأنّه معنيّ بالأمر، ولا سيَّما حين لا يأنس في نفسه القدرة على الخوض في مثل هذه القضية وتحليل أبعادها، نظرا لما يعانيه من قصور ثقافي وعلمي يثنيه عن المشاركة والتفاعل مع هذه القضية ضمن مناحيها الفكرية والثقافية.

وتجدر الإشارة في هذا السّياق إلى صعوبة إقناع الأستاذ الجامعي بالكتابة والمشاركة، وهذا الأمر عينه يعبر عن أحد أشكال الأميَّة الأكاديميّة التي نعانيها في مؤسساتنا الأكاديميّة. وهنا قد يكون من الصّعب جداً على الباحث أنَّ يجد

تجاوباً كبيراً من أعضاء الهيئة التدريسية المصنفين ضمن فئة الموظفين أكثر منهم ضمن فئة الأكاديميّين الحقيقيين. يضاف إلى ذلك أنَّ هؤلاء يعانون من شعور متورم بالغطرسة والإحساس الفوقي الاستعلائي، الذي يدفعهم إلى النظر من علٍ إلى مختلف المظاهر الفكرية والعلمية التي تحيط بهم. **ويمكننا أنَّ نؤكد لقرائنا أنَّ التجاوب العلمي إنّما كان أساسا من قبل الأكاديميّين الذي يتمتعون بدرجة عالية من الثقافة والإحساس بالمسؤولية والإيمان برسالة البحث العلمي ودوره الإنساني، علاوة على ما يتميزون به من روح التعاون والتفاعل الإنساني مع الآخر.**

وقد تجاوب عدد كبير من الأكاديميّين والباحثين والناشطين ثقافياً، وشاركوا في مناقشة هذه المسألة وبلغ عدد المشاركات كما أشرنا أكثر من ١٢٨ مشاركة من أساتذة الجامعة والأكاديميّين الذين تباينت مداخلاتهم من مستوى الإجابات المقتضبة جداً إلى المشاركة الموسعة في تحليل هذه الظَّاهرة وتحليل أبعادها.

١٠ ـ خاتمة:

ذلكم هو الخط المنهجي الذي اعتمدناه في مقاربة مسألة الأميَّة الأكاديميّة بين صفوف الأكاديميّين العرب، وقد أفلحت هذه المنهجية في الحصول على كمّ وافر من الإجابات والمناقشات والحوارات الفعالة. وقد قام بعض الأكاديميين المشاركين في هذا الرصد العلمي للظاهرة بتقديم رؤى متكاملة للمسألة في أبعادها الاجتماعية والسياسية والأكاديميّة، **وكان ما قدّموه أشبه ما يكون بمقالات مصغرة قد يتسنى لنا عرضها في ملاحق الدراسة نظراً لأهميتها وعمق التحليل الذي جاء فيها** ـ لذا وجب علينا أنَّ نقوم بتنسيق هذه الإجابات، وتحويلها إلى شواهد أكاديمية متكاملة، كما ترتب علينا أنَّ نقوم بتحليلها وتفكيكها لتقديم تصوّر متكامل عن وضعية الأميَّة الأكاديميّة في العالم العربي من خلال الآراء والأفكار الميدانية التي رصدناها في شهادات هؤلاء الأكاديميين المشاركين.

وقد بدا لنا، في سياق تحليلنا لمعطيات الجانب الميداني من هذه الدراسة، ضرورة تصنيف هذه المشاركات بحسب الدولة، وأن نعطي الأهمية للأكاديميين وأساتذة الجامعات المشاركين لكل دولة، وذلك انسجاما مع المقولة الحكيمة التي تتجلى في المثل العربي القائل: «أهل مكة أدرى بشعابها». وعليه فالأكاديميّون أدرى بما يجري في جامعاتهم ومراكز عملهم وتأهيلهم. ثم سنفسح المجال لاحقا، إذا ما اتّسع المكان، لآراء المفكرين غير الأكاديميّين الذين يضيئون كثيرًا من الجوانب التي ربما لا تظهر للأكاديميين أنفسهم، وهذا يعني أنَّ علينا أنَّ نزاوج بقصد التّكامل بين رؤيتي الداخل والخارج، أي بين رؤية الأكاديميّين ورؤية غيرهم من المفكرّين، في عملية الكشف عن هذه الحقيقة التي تستعصي على الفهم في كثير من الأحيان.

وقد حاولنا جاهدين تجنّب تسمية الجامعات العربية بأسمائها، وقمنا بالتدخل كثيرًا في بنية هذه الشهادات من أجل إغفال أسماء الجامعات. وفضّلنا استخدام مفهوم الجامعات العربية بعامة، دون أنَّ نخصص أيّا منها قدر الإمكان، أي قمنا بعملية تنكير لهذه الشهادات، وتشذيبها لإخفاء أسماء الجامعات، تجنّبا للحساسيات المعروفة في هذا المجال، ونحن نقدّر بخبرتنا الطويلة في العمل الأكاديميّ. ومن خلال الشهادات التي حصلنا عليها أيضًا أنّ الجامعات العربية شديدة التجانس، كما أنَّ «الأمّيّة الأكاديميّة» تشكل ظاهرة تعمّ هذه الجامعات وتتفشّى في مرابعها، ولاحظنا هذا التّجانس الكبير في المظاهر السلبية لهذه الجامعات في الفصول السّابقة. ومن المفيد هنا التّأكيد على أنّ الهدف الأساسي لهذه الدراسة هو هدف علمي بحثي تفصله مسافات ضوئية عن أي تحيّز علمي لجامعة أو بلد، ونتمنّى أنَّ يكون لدى القارئ القدرة على تجنّب الشعور بالحساسيات التعصبية لهذه الجامعة أو تلك.

وتجدر الإشارة منهجيا إلى أنَّ مشاركة أساتذة الجامعات برأيهم في هذا البحث دليل إيجابي يسجل لصالح هذه الجامعات التي ينتسبون إليها، لأنَّ أساتذتها ومفكريها شاركوا بكثافة في مواجهة هذه القضية وتحليلها، وقد حصلنا على كمّ

هائل من الإجابات في كل من الكويت وسوريا والعراق ومصر ولبنان والجزائر والأردن والمغرب والسعودية. وقد قلّت المشاركات في دول عربية أخرى، مثل: السودان وسلطنة عمان والبحرين وقطر والصومال وموريتانيا وليبيا، وهذا يعود ربما إلى ضعف التواصل الإلكتروني مع زملائنا في هذه الدّول.

وأخيرا نودُّ في نهاية هذا الفصل المنهجي أنَّ نوجّه الشكر كلّه إلى زملائنا المشاركين في مختلف الجامعات والدول العربية الذين أبلوا بلاء حسنا في التجاوب مع هذه القضية، وتجشموا عناء المواجهة الصعبة مع البيروقراطيات التي تحكم جامعاتنا. وكلّ الشكر والتقدير أيضًا إلى المفكرين والباحثين غير الأكاديميّين الذين قدموا لنا رؤية مضيئة حول مظاهر الأميَّة الأكاديميّة القائمة في جامعاتنا العتيدة.

مراجع الفصل الثامن:

- الرشيدي، بشير (٢٠٠٠). مناهج البحث التربوي: رؤية تطبيقية مبسطة. الكويت: دار الكتاب الحديث.
- عبيد، وليم تاوضروس (٢٠٠١) النموذج المنظومي وعيون العقل، مركز تدريس التعليم، مركز تطوير تدريس، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس.
- عدس، عبد الرحمن (١٩٨٧). مبادئ الإحصاء الوصفي. الجزء الأول. الطبعة الخامسة. عمان: مكتبة دار الفكر للنشر والتوزيع.
- العساف، صالح (١٩٨٩). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الكتاب الأول، الرياض: شركة العبيكان للطباعة والنشر.
- المهدي، عبد الحليم أحمد (١٩٨٨). نحو اتجاهات حديثة في سياسة التعليم العام وبرامجه ومناهجه، عالم الفكر، عدد٢، سبتمبر.
- ملحم، سامي (٢٠٠٠). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- المهدي، عبد الحليم أحمد (١٩٨٨). نحو اتجاهات حديثة في سياسة التعليم العام وبرامجه ومناهجه، عالم الفكر، عدد٢، سبتمبر ١٩٨٨.
- وطفة، علي والشهاب، علي، علم الاجتماع المدرسي: بنيوية الظَّاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، بالمشاركة، مكتبة الطالب، الكويت، ٢٠٠٣.

الفصل التاسع:

هل يعاني الأكاديميون العرب من الأمِّيَّة الأكاديمية؟
آراء نخبة من الأكاديميين والمفكرين العرب

يقول المفكر الجزائري ابن باديس: « الخوف في المستقبل ليس من الأمّي الذي لا يعرف القراءة والكتابة.... بل الخوف من أمية الأكاديمي الذي وصل إلى درجة عالية من التعليم والثقافة «. ويقول المفكر الجزائري مالك بن نبي « ألَا قاتل الله الجهل الذي يُلبسه أصحابه ثوب العلم، لأنّ هذا النوع من الجهل أخطر على المجتمع من جهل العوام، لأنّ جهل العوام بيّن ظاهر يسهل علاجه، أمّا الأول هو مُتخفٍّ في غرور المتعلمين».

مقدمة:

يشكل مفهوم الأميَّة الأكاديمية وانتشاره في صفوف الأكاديميّين العرب الموضوع الرئيس لهذه الدراسة، وكنا قد خصصنا فصلا كاملا لمفهوم الأميَّة الأكاديمية، عالجنا فيه هذا المفهوم وحدّدنا أبعاده الإجرائية. ونريد هنا التأكيد من جديد في هذا المقام أنَّ تناولنا لمفهوم الأميَّة الأكاديمية لدى أعضاء هيئات التدريس في الجامعات العربية لا يحمل في ذاته أيّ تحامل على شخصية الأستاذ الجامعي، كما أننا لا نحمّل أبدا أستاذ الجامعة أيّ مسؤولية مشخصنة «مذوتنة» (=ذاتية) عن أي ضعف أو معاناة تتعلق بمهنته وقصور أدائه الأكاديمي. وغني عن البيان أنَّ بحثنا يدور – كما أكدنا في أكثر من موقف في هذا الكتاب – حول الظروف والعوامل والمتغيرات الموضوعية المنتجة لهذه الظاهرة: ظاهرة الأميَّة الأكاديمية. فالأستاذ الجامعي كائن اجتماعي يخضع لشروط الحياة الاجتماعية وظروفها الصّعبة، وهو بوصفه ممتهنا لوظيفة أكاديمية فإنَّ هذه الوظيفة لا يمكن إلا أنَّ تكون نتاجا عملياً لأنساق من الفعاليات التربوية والاجتماعية والسياسية التي أنتجتها. ونحن نؤكد في هذا السياق المعرفي على الحتميات الاجتماعية التي

صيّرت الناس والأفراد على ما هم عليه من وضعيات اغترابية واستلابية. ومن المؤكد اليوم أنَّ الشروط والوضعيات الاغترابية تهيمن على مختلف ميادين الحياة الاجتماعية والسياسية في المجتمعات المتخلفة. فالإنسان في مجتمعاتنا القائمة على الاستبداد لا يعدو أنَّ يكون كائنا اغترابيا، صقلته كل أدوات القهر الاستلابي لتجعله على هذه الصورة التراجيدية. وما ينطبق على أفراد هذا المجتمع من تأثير تفرضه شروط الحياة والوجود لا يستثني أستاذًا جامعيًّا أو أياً من أفراد المجتمع مهما علا شأنه وعظم قدره، بل قد تكون هذه الشروط الاغترابية أكثر تعسفا على النخب الجامعية التي تعيش في كنف مجتمعاتنا المقهورة.

وينبني على هذا التصوّر أنَّ بحثنا هذا يركز على الظروف المحيطة بالأكاديمي، التي أدّت إلى تشكيله على هذه الصورة المأساوية، فالأستاذ الجامعي يتعرض كغيره إلى نسق الفعاليات والعمليات الاغترابية التي تقوم باستلابه فكريا ومهنيا وتعمل على تفريغه من مضامينه الإنسانية والمعرفية. وقد عبر برتراند رسل (Bertrand Russell) عن هذه الوضعية الاغترابية التي يعيشها الأكاديمي وغيره من البشر بقوله المأثور: «قد تقضي عمرك وأنت تعتقد أنك تدافع عن أفكارك، ثم تكتشف في حقيقة الأمر أنك تدافع عن أفكارهم التي زرعوها في عقلك»، والقصد من هذا القول بيّن، وهو أننا جميعا قد نعاني من وضعية اغترابية حقيقية تدفعنا إلى تبني أفكار غريبة، قد تكون معادية لنا وللإنسان بصورة عامة، دون أنَّ ندري أبدا أنّ هذه الأفكار قد صُمّمت لتدميرنا واحتوائنا وترويضنا، وتعويدنا على الصمت والقبول الصاغر لمختلف التصورات الأيديولوجية القائمة في المجتمع.

فالأستاذ الجامعي لم يولد أستاذًا بفطرته، بل أصبح كذلك بفعل منظومات ضخمة من الفعاليات التربوية والثقافية والسياسية التي تؤثر في تكوينه وتحدد له صورته. والأستاذ الجامعي الذي نراه اليوم في رحاب جامعاتنا صار أستاذًا في الجامعة تحت تأثير هذه الظروف والديناميات التي شكلته على هذا النحو أو ذاك، وقد تكون هذه الظروف اغترابية استلابية لا تُقاوم.

ومع أنّنا لم نتحدث في هذا الكتاب عن ظروف تشكيل الأستاذ الجامعي، وأوضاعه المزرية اقتصاديا وإنسانيا، بوصفه نبتا إنسانيا منغرسا في أرض المجتمع الذي نشأ فيه، فعلينا أنَّ نؤكد أنَّ هذه الظروف تشكل في ذاتها قوة قاهرة تقوم بتشكيل الإنسان على هذا النحو أو ذاك. فالثقافة التي تحتضن وجودنا، والظروف الاجتماعية الصعبة التي تحيط بنا في مجتمعاتنا، تشكل في مجموعها أنظمة اغترابية جبارة، تعمل على استلاب العقول وتدمير العقلانية.

فالدبلومات الورقية، التي حصلنا عليها في مجتمعات يعمّ فيها الفساد ومن جامعات لا تقل عنها تعرضا للفساد، لا يمكنها أنَّ تكون مؤشرا حقيقيًّا على رقيّ ثقافيّ أو أخلاقيّ أو معرفيّ. وقد غدا من الضروريّ، اليوم، أنَّ ندرك الحدّ الفاصل بين حيازة هذه الشّهادات، وبين التشكّل الثقافي المعرفيّ للفرد، فالشهادة قد تكون في حيّز، والثقافة في حيّز آخر، ونادرا ما يلتقيان إلا في شخصيات استثنائية مميزة استطاعت أنَّ تنفلت نسبيا من حتميات الظروف وقوتها، أو تلك الشخصيات التي استطاعت أنَّ تناور داخل هذه الظروف والمعطيات للخروج من تأثيرها الكبير.

وفي المجتمعات الاغترابية قلّما نجد هذا التفاعل الحقيقي بين العلم وبين الثقافة، أو فيما بين الشهادة العلمية والفكر العقلاني للفرد، فقد يكون الفرد حاصلا على أعلى الشهادات العلمية، ومع ذلك فإنه لا يختلف أبدا عن الإنسان العادي في نمط التفكير والسلوك، **فالشهادات العلمية مهما علا شأنها ربما لا تكون مؤشرا على حضور الثقافة العقلانية المنفتحة، لذا علينا ألا نعجب، أو ندهش، عندما نجد أنَّ كثيرًا من المهندسين والأطباء والخبراء وأساتذة الجامعات والعلماء الذي حصلوا على درجات علمية عالية في اختصاصاتهم، يحملون في عقولهم كل أشكال التعصب الطائفي والعرقي والديني.**

وتأسيسا على ما تقدم، يمكننا القول: إنَّ الحديث عن الأميَّة الثقافية والأكاديمية للأستاذ الجامعي لا يأخذ أبدا صورة اتهام لشخص الأستاذ

الجامعي، ولا انتقاص من قيمته، ولا يمثل هجوما عليه، ولا إدانة له بالمعنى الأدبي. فالبحث في هذه الظاهرة، أي الأميَّة الأكاديمية، يمثل محاولة نقدية موضوعية للكشف عن واحدة من أخطر الظواهر التربوية والثقافية في مجتمعاتنا. ونحن كباحثين مطالبون دائما بالتنقيب عن هذه الظواهر والكشف عن بنيتها ومنابتها وعواملها والمتغيرات المؤثرة فيها، لأنَّ أيّ محاولة لتطوير هذه المؤسسات وتحريرها من عناصر ضعفها لا يمكن أنَّ تنطلق إلا من خلال البحث عن الحقيقة والكشف عن أسبابها الخفية، والحفر في أعماقها، والتمييز بين الصحيح منها والزائف. ومن هنا فقط، أي بعد تحليل هذه الظواهر، يمكن العمل على إصلاحها وتغييرها، ومثل هذه الممارسات النقدية تشكل المنطلق نحو بناء قوة تنويرية، تساهم في تطوير المجتمع، ووضعه في سياق التقدّم الحضاري. ويقينا، أنّه لا يمكن لمجتمع أنَّ يتحرر من أدرانه الحضارية ويخرج من أوهامه الأسطورية، إلا بقوة البحث النقدي الكاشف عن الحقيقة، ذلك أنّ النقد الفكري والثقافي القائم على البحث العلمي هو الذي يتيح لنا أنَّ ننطلق على مسارات التقدم، وهو الذي يدفعنا إلى الإيمان بالعقل وأهمية العقلانية في مواجهة التحديات التي تقف في وجه مجتمعاتنا، والمخاطر التي تحدق به من كل حدب وصوب.

١ ـ إجراءات منهجية:

قبل أنَّ نبدأ بعرض الشهادات العلمية لأفراد العينة، لا بد لنا من التذكير الخاطف بما سبق أنَّ أشرنا إليه بشكل مفصل في الإطار المنهجي في الفصل السابق حول بنية الأداة وطبيعة الأسئلة التي طرحناها على السيدات والسادة المشاركين في هذا الاستفتاء حول الأميَّة الأكاديمية. وقد سبق لنا عرض أداة الدراسة التي تتضمن خمسة أسئلة إجرائية أساسية، نكررها في هذا المقام، كي يستقيم للقارئ السياق الذي يقدم فيه المشاركون إجاباتهم وهي من جديد:

أولا – هل يعاني الأستاذ الجامعي في الجامعات العربية من الأميَّة الأكاديميّة؟

ثانياً – هل يعاني الأستاذ الجامعي في الجامعات العربية من الأميَّة الثقافية؟

ثالثا – ما مظاهر الأميَّة الثقافية الأكاديميّة في الوسط الأكاديميّ في الجامعات العربية؟

رابعا – ما حدود هذه الظَّاهرة وأبعادها في الجامعات العربية؟

خامسا – ما العوامل الاجتماعية الثقافية السياسية المؤسسة لهذه الأميَّة إنَّ وجدت في الجامعات العربية؟

ونذكر أيضا، أننا قمنا بتوزيع الاستبانة مرفقة بتعريفنا الإجرائي لمفهوم الأميَّة الأكاديمية، كي يكون المشاركون على علم وبينة بالمحددات الموضوعية لهذا المفهوم. ومثل هذا الإجراء المنهجي يمكن السادة المشاركين برأيهم في هذه القضية من توجيه إجاباتهم بصورة محددة وموجهة بعناية ضمن حركة الأسئلة المطروحة والمفهوم المحدد إجرائيا. وسنحاول فيما يلي أنَّ نستجلي طبيعة الإجابات التي قدمها المشاركون ومآلاتها الفكرية.

ويمكن القول في هذا السياق إنَّ هذه الشهادات الأكاديمية التي حصدناها من المشاركين ستؤسس لتصورات بنائية حول القضية، وستساعد على تكوين تصور عام حول ظاهرة الأميَّة الأكاديمية ومدى حضورها وتفشيها والأسباب الفاعلة فيها. وسنقوم الآن بتفكيك الشهادات الأكاديمية التي قدمها المشاركون وتحليلها وفق رؤية شبكية تتناسب مع الفرضيات والتصورات النظرية التي قدمناها في الأطر العامة النظرية لهذه الدراسة.

وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أنَّ تحليل المعطيات التي حصلنا عليها من المفكرين والأكاديميين العرب يمكن أنَّ يأخذ مسارين منهجيين مختلفين متقاطعين: أحدهما أفقي موضوعي مقطعي، والثاني طولاني شاقولي. في المنهج الأول يمكن تحليل المعطيات على صورة موضوعات تتوافق مع الأسئلة

الإجرائية التي طرحناها آنفا حول الأميَّة الأكاديمية في مستويات انتشارها وتجلياتها وعواملها ومتغيراتها ومظاهرها و أسبابها. **وضمن هذه المنهجية يمكن تفكيك الشهادات وفقا لهذه الموضوعات وعرضها في الدراسة. ولا نخفي أمرا بأننا قمنا فعليا بتحليل هذه المعطيات على منهج الموضوعات المتجاوبة مع الأسئلة وحضرناها.**

وفي المنهجية الثانية يمكن عرض الشهادات الحاصلة عموديا أو طولانيا، أي أنَّ يتم تقديم كل شهادة بصورة مستقلة ومناقشة ما جاء فيها من أفكار وتصورات. ولكل طريقة إيجابياتها وسلبياتها.

ويقتضي المنهج التقليدي على الأغلب عرض الشهادات وتحليلها مقطعيا أي تقديمها بصورة إجابات عن الأسئلة المطروحة، وهو منهج سائد في العلوم الاجتماعية. ولكننا في البداية قررنا أنَّ نعتمد المنهجين وقمنا فعليا بتحليل النتائج بالطريقتين: تحليل موضوعي مقطعي يتناسب مع التجاوب مع أسئلة الدراسة، ومن ثم قمنا أيضًا بتحليل المعطيات وعرضها طولانيا ضمن تصنيف يعتمد الدولة ومشاركات الأساتذة بأسمائهم.

وقد بدا لنا أنَّ الجمع بين الطريقتين أو بين المنهجين، أي: عرض النتائج وفقا للطريقتين يحمل في ثناياه كثيرًا من السلبيات ولاسيَّما سلبية التكرار، إذ سنقوم بتحليل المعطيات نفسها في منهجين مختلفين، وسيؤدي هذا أيضًا إلى تضخم كبير في عدد صفحات البحث أو الكتاب. ومن محاذير هذه الطريقة أنَّ مضامين الشهادات المتاحة ستعرض مرتين: مرة بصورة موضوعات منفصلة، ومرة بصورة شهادات مكتملة.

وفي النهاية وبعد التفكير كثيرًا في هذه المعطيات قررنا اعتماد الطريقة الطولانية، أي طريقة المنهج الطولاني الذي يقوم على أساس عرض الشهادات عرضا مستقلا ضمن تصنيفات الدولة وأسماء الأساتذة المشاركين في هذا الاستفتاء البحثي.

ويمكننا تبرير هذا الاختيار موضوعيا من منطلق أنَّ الشهادات الفكرية المقدمة من قبل المفكرين غالباً ما تتميز بطابع الاستقلالية الفكرية، ولم تخضع لمطالب التساؤلات الدقيقة المحددة، وكثير من الشهادات والمشاركات التي حصلنا عليها جاءت على صورة مقالات مصغرة، كل منها يتناول المسألة من زاوية خاصة وفلسفة خاصة، وأغلب هذه الشهادات تتميز بمنهجيتها الخاصة ولها سماتها الخاصة، لذا صعب علينا تفكيك هذه الشهادات وتوزيعها ضمن أسئلة متقاطعة. وكذلك الأمر فإنَّ كل شهادة قدمها بعض من كبار الأكاديميين تمثل رؤية فكرية خاصة بالأستاذ الأكاديمي، وهذا يؤسس مبررا معرفيا لوضع هذه الشهادات بصورتها المستقلة في المكان الذي يناسبها ووفق الطريقة التي تليق بكل شهادة. وهذه الصيغة تتيح للقارئ قراءة مستقلة لكل من أساتذة الجامعة والمفكرين المشاركين في هذا الاستفتاء الفكري. وبناء على ذلك قررنا في النهاية عرض النتائج بالطريقة الطولانية وذلك ضمن اعتبارات الخصوصية التي يتميز بها هذا البحث الذي يستند إلى آراء مفكرين وباحثين متميزين في هذا المجال. وعليه اتخذنا قرارا منهجيا بعرض هذه المعطيات والشهادات وفق شهادات المشاركين مصنفة حسب الدول، أي الطريقة التي ستعرض فيها كل شهادة أو مشاركة لكل من المشاركين بصورة مستقلة كاملة دون انتقاص. وسنعمل في هذا السياق على مناقشة كل من هذه الشهادات ضمن سياقها الخاص، وتلك هي الطريقة الفضلى التي تناسب تحليلنا لهذه القضية..

٢ ـ مشروعية مفهوم الأميَّة الأكاديمية والثقافية:

لقد أعلنا، في بدايات هذا العمل، أنَّ مفهوم الأميَّة الأكاديمية الذي قمنا بنحته وتشكيله وفقا للواقع السوسيولوجي في الفضاء الأكاديمي العربي مفهوم معقد ومركب ويحتاج إلى جهد كبير في تحديد طبقاته ومؤشراته. وقد وجد هذا الأمر صداه عند الزملاء المستفتين وفي شهاداتهم. وفي هذا الاتجاه يذهب الزميل الدكتور حسن طنطاوي إلى القول مؤكدا الطبيعة المعقدة للمفهوم: «فعلا موضوع

الأميَّة الأكاديمية للأستاذ الجامعي مهم جدا، وهو موضوع من الموضوعات الحيوية، في مجتمع يحتاج إلى أنَّ تكون المعرفة فيه سلطة. ويشير طنطاوي إلى البعد الأيديولوجي لهذا المفهوم فيقول: « إنَّ هذا المفهوم من المفهومات المركبة التي تنطوي على أبعاد أيديولوجيات خلافية بين الأساتذة، كما أنه مفهوم مُشكل بحد ذاته من حيث البنية والمحتوى من جهة وإمكانية قياسه من جهة أخرى ».

وقد وجد تصور طنطاوي للوضعية الأيديولوجية الخلافية لهذا المفهوم صداه في الشهادات الأكاديمية ما بين معترض على استخدام هذا المفهوم كليا، وما بين المتردد والمتأني في استخدامه. ومنذ البداية واجهتنا بعض المواقف الأكاديمية التي تعترض على توظيف هذا المفهوم. وينطلق بعض الزملاء من منطلق أنَّ هذا المفهوم قد يتناقض مع مكانة الأستاذ الجامعي وصورته، إذ كيف يمكن للأستاذ الجامعي أنَّ يكون أميا؟ وهو الحاصل على أعلى شهادة علمية، وعلى أعلى مرتبة أكاديمية تؤشر على امتلاكه للعلم والمعرفة. ولكن عدد الزملاء الذي اعترضوا قليل جداً في العينة، وهم ثلاثة من أصل ١٢٨. والنسبة المئوية تصل إلى ٢,٣٪. وهذا يعني أنَّ ٩٧,٧٪ من أفراد العينة يرون أنَّ مفهوم الأميَّة الأكاديمية مفهوم مشروع ومعبر عن ظاهرة حقيقية نجدها في الوسط الأكاديمي. ولاحظنا أنَّ كثيرًا من المستفتين قدموا عناصر واضحة لهذا المفهوم ورسخوا دلالاته ومعانيه. ونعتقد في هذا السياق أنَّ من استنكر استخدام المفهوم سيغير رأيه عندما يطلع على البحث في حلته النهائية.

بعض الزملاء المشاركين الذين اعترضوا على استخدام مفهوم الأميَّة الثقافية لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعة اقترحوا استخدام مصطلحات تلطيفية أي: أخف وطأة، مثل الضعف الثقافي، والجمود الثقافي، وذلك لأنَّ صفة الأستاذ الجامعي تتناقض مع مفهوم الأمية. وهم بذلك يؤكدون الطابع الأرستقراطي للأكاديميين الجامعيين بوصفهم طبقة محاطة بهالة سحرية من التميز في الحقل العلمي والأكاديمي، وبوصفهم الطبقة المنتجة للعلم والمعرفة في مجتمعاتنا.

ويعد الدكتور خالد الخرينج (وهو باحث مميز متمرس في علم النفس) من أبرز المعترضين يعلى تعريفنا للأمية الأكاديمية الذي يتضمن شرط إتقان اللغة

الأم ويقول: «لا أتفق مع هذا التعريف. أولا، أنا لا أتقن اللغة العربية ولا أشجع على قراءة المقالات والكتب العربية. فأنا أعشق الكتابة والقراءة باللغة الإنجليزية، وحاليا أتعلم الفرنسية لأنَّ آفاق العلم في الإنجليزية والفرنسية أوسع من العربية». ورأي الدكتور الخرينج يبدو لنا إشكاليا؛ إذ كيف يمكن للأستاذ الجامعي أنَّ يكون أستاذًا جامعيًّا في جامعة تنص على التدريس باللغة العربية في بلد عربي، ولا يشترط فيه أنَّ يتقن لغته. وسؤالنا للدكتور الخرينج: هل يسمح لك أنَّ تدرس باللغة الإنكليزية في جامعة فرنسية، أو أنَّ تدرس بالفرنسية في جامعة بريطانية!؟ فكيف يمكن لأستاذ جامعي أنَّ يدرس في جامعة عربية وهو لا يتقن العربية، مع أنَّ الجامعة والدستور في هذه الدولة ينصان صراحة على التدريس باللغة العربية. وسؤالنا أيضًا للدكتور الخرينج: كيف يمكن أنَّ تدرس طلبة عربا باللغة الإنكليزية وهم لا يجيدونها إطلاقا؟

ولا تخفي الدكتورة زرياف المقداد- محاضرة جامعية وكاتبة سورية- في شهادتها الرافضة لاستخدام الأميَّة الأكاديمية دهشتها وحيرتها لاستخدام مفهوم الأميَّة الأكاديمية إذ تقول في شهادتها: « أصدقك القول إنني حرت كثيرًا قبل أنَّ أتجرأ على الإجابة.. أستاذ جامعي، أمية أكاديمية، وأمية ثقافية.. أعتقد أنَّ جذر المسمى خاطئ... لأنَّ الإجابة مؤكدة نعم. بالتالي تنتفي الصفة الأكاديمية والثقافية.. وعندها نحن أمام كارثة.. هل هناك من يدرس في الجامعة ويشغل المنصب الوظيفي لأستاذ جامعي وهو أمي أكاديميا وثقافيا؟» ونحن نستغرب أنَّ يعيش الأستاذ الجامعي في أكثر جامعات الدنيا فسادا ولا يشعر حتى بالكارثة، ففي سوريا والعالم العربي آلاف الأحداث التي تجري يوميا في داخل هذه الجامعات لتدل على هذا الفساد الأكاديمي الذي لا يوجد له نظير في العالم. وما أمية الأستاذ الأكاديمي وجهله إلا جزئية صغيرة من هذا الفساد الكبير الذي يحيق بهذه الجامعات ويدمرها، هذا علاوة على مئات المقالات والكتب والدراسات التي تصور لنا بؤس ما تعانيه هذه الجامعات من فساد وأمية وجهل وتجهيل. ومع ذلك كله لا يستطيع بعض أساتذة الجامعة أنَّ

يتحسسوا هذا الظواهر مع أنهم يعيشون في داخلها ويتنفسون أكسيدها الفاسد. نعم، هناك بعض من زملائنا يعيشون في البيئة الجامعية ويتماهون بها وبأوهامها إلى الدرجة التي يفقدون فيها قدرتهم على ملاحظة ما يجري حولهم، وبعض الناس قد يعتاد على الضجيج إلى درجة لا يستطيع فيها سماع الأصوات في الأجواء الهادئة. وحالنا أو حال هؤلاء الذين لا يستطيعون ملاحظة ما يجري حولهم حال النائم الذي لا يسمع شخيره، وعندما يخبره أحدهم ينفي ذلك وقد يصاب بالدهشة. ونحن على يقين أنَّ الزميلة الدكتورة زرياف قد تصحو يوما من غفلتها، فترى ما يدعو إلى القلق من فساد في الجامعات العربية. ومع ذلك كله نوافق الدكتورة زرياف على أنَّ الوضع كارثي جداً لأنَّ هذه الأميَّة حاضرة وضاربة الجذور في مؤسساتنا العلمية الثقافية، بل هي أكثر من ذلك إنها ربما حالة من الجهالة التي تصم كثيرًا من الأكاديميين في جامعاتهم العتيدة.

وفي السياق نفسه يعلن الدكتور عبد الله الحربي - أستاذ جامعي سعودي - استنكاره الشديد لاستخدام هذا المفهوم، إذ يقول في شهادته: « الأميَّة الثقافية ولمن؟ لأساتذة بالجامعة! لا أميل لكلمة أمية تحديدا ولكن قد يكون مناسبا استبدالها بـ (ضعف الوعي الثقافي) ».

وقد وجدنا ترددا وتحسبا في موقف الأستاذة الدكتورة نادية جمال الدين، إذ أبدت رغبتها بمراجعة كلمة الأميَّة الثقافية متسائلة: هل تعني هذه الكلمة جهلا ثقافيا؟ أو شيوع ثقافة الجهل؟ وفي البداية أعلنت رفضها، ثم وبعد حوار منهجي بيننا وضحنا فيه معنى المفهوم ومؤشراته عدلت الدكتورة نادية رأيها وأظنها تخلت عن ترددها في استخدامه كمفهوم علمي يقوم على ركائز ومؤشرات واضحة.

ويشكك الدكتور حسين الفضلي في مفهوم الأميَّة الأكاديمية ويقول: « لا أعرف مدى دقة استخدام مفهوم « الأميَّة الأكاديمية لدى الأستاذ الجامعي »؟ فهو لم يحصل على شهادة الدكتوراه من كبرى جامعات العالم إلا وعنده القدرة،

ولكـن قـد تجـده في المقابـل غـير منتـج علميا ولهـذا يمكـن إضافـة كلمـة «ولا مبالاته بعـد كلمـة عدم قدرة» حتى لا يفهم بأنَّ الأسـاتذة هم مجموعـة من المعوقين ذهنيا». ونحـن نؤكـد للدكتور حسـين أنها ليسـت مسـألة «لامبالاة» بل هي مسـألة صميمية تتعلـق بضوابـط ومـؤشرات واضحة حـول مسـألة «عدمية» قدرة الأسـتاذ الجامعي عـلى أداء وظيفتـه الأكاديميـة ضمـن منظور واضـح للمفهوم بأبعـاده ومؤشراته.

وعـلى خـلاف هذه الاعتراضـات والتردد في اسـتخدام المفهوم نجـد أنَّ الأكثرية السـاحقة، أكثـر مـن ٩٥٪ مـن أفـراد العينة، أكدوا عـلى مشروعية المفهـوم وشـاركوا بصـوغ معايـيره ومؤشراته. **وفي هذا الصدد يقول الدكتور جمال تالي** - أسـتاذ جامعي في الجزائـر - « المصطلـح جـد عميق...ويحتـاج إلى الإثـراء مـن مختلف حقـول العلوم الإنسـانية والاجتماعيـة. ويتسـاءل منهجيـا حـول وظيفة الأسـتاذ الجامعـي بقوله: « هـل تجعـل وظيفـة الأسـتاذ الجامعـي منه مثقفـا؟ وإذا كانـت الوظيفـة تقتـضي ثقافة مـن نـوع مـا، هـل امتلاكهـا يقتـضي تصنيفه كمثقـف؟ ومن هـو المثقف؟ هـل يمكن اعتبـار الموظـف مهـما كان راتبـه ومهـما كان منصبـه مثقفـا؟ ويجيـب عـن تسـاؤلاته هـذه بالقـول: « إذا كان المثقَّـف هـو مـن يملـك البعد الثقـافي والقـدرة عـلى النقـد والقـراءة الموضوعية...هـل يمكـن للموظـف أنَّ يكـون كذلـك؟ وإذا كان كذلـك، مـا العلاقـة بـين هـذا المثقَّـف والثقافـة في مجتمعـات تحـرم السـينما والمسرح والغنـاء وتجـرم الفـن!!! « وهـذه التسـاؤلات تـدل بعمـق عـن محاولـة للفصـل بـين الوظيفة الأكاديميـة والثقافـة، فربـما لا يكـون الأسـتاذ الجامعـي مثقفـاً بـل موظفـا يمكنـه أنَّ يـؤدي دورا ثقافيًّـا ضمـن سـياق أكاديمـي محدد.

لا يوافـق الأسـتاذ الدكتـور بـدر ملـك عـلى مفهـوم الأميَّـة الأكاديميـة فحسـب، بـل يقـدم تعريفـا شـاملا رصينـا ومتكامـلا لـه وفـق رؤيتـه الأكاديميـة، فيقـول في تعريـف الأميَّـة الأكاديميـة: « تُعَـدّ الأميَّـة الثقافيـة من الآفـات الأكاديميـة المتنامية، ونلمـس ذلـك في كثـرة الأبحاث والمؤتمرات الشـكلية المكـررة في عناوينها ومحتواها ومخرجاتهـا، **وفي نـدرة المشـاركات الفكريـة الجـادة، والابتعـاد تمامـا عـن صلـب التخصـص، والتكالـب عـلى الألقـاب العلميـة، وامتطـاء صهـوة الترقيـات بصـورة لا**

تتفق مع النزاهة العلمية. وتعد الأبحاث المشتركة ستار التمرير الكسل العلمي والتراخي الثقافي والتدليس الأكاديمي».

وتؤكد الدكتور العنود الرشيدي على أهمية المفهوم وحضوره، ومن ثم تقدم تحليلا علميا منهجيا لعناصر هذا المفهوم وتبرزها حيث تؤكد على أهمية إتقان اللغة الأمة وإجادة اللغة الإنكليزية، وعلى أهمية الإنتاجية العلمية، والتعمق في التخصص، والاطلاع على كل ما هو جديد في التخصُّص وفيما يجاوره، ومن ثم تؤكد على أهمية الإبداع والتفكير النقدي، وعلى أهمية التجديد في المسيرة العلمية للأستاذ الجامعي. وتلك هي العناصر الأساسية لمفهوم الثقافة الأكاديمية المفترضة في الأستاذ الجامعي، وهذا يعني أنَّ الافتقار إلى أي من هذه العناصر يعني حضورا للأمية الأكاديمية في أكثر تجلياتها وضوحا.

ويتجلى هذا الوضوح العلمي لمفهوم الأميَّة الأكاديمية في تعريف الدكتورة ليلى الخياط فتقول « بأنَّ الأميَّة الأكاديمية تتمثَّل في عدم إتقان اللغة العربية، وعدم الإنتاجية العلمية، وعدم الاطلاع على الاختصاص العلمي، وغياب الروح النقدية، وأنا أرى أنَّ ثقافة الأستاذ الجامعي مرهونة بقدرته على التطور والانفتاح العقلي والتطور والبحث في تخصصه ولغته العربية. وهذا يعني أنَّ الأكاديمي المثقَّف يجب أنَّ يكون منفتح الفكر، يجيد التفكير النقدي ويبحث وينتج في تخصصه، وجميع هذه الصفات تعني تنمية ذاتية في العمل كأستاذ جامعي».

ولا يتوانى الدكتور حسام صبحي (أكاديمي مصري) عن تأكيد مشروعية المفهوم، ولا يكتفي بذلك بل استطاع أنَّ يحدد مؤشراته في البيئة ألأكاديمية العربية إذ يقول: « من مؤشرات الأميَّة الأكاديمية المتوحشة عند أساتذة الجامعات العربية: قلة الإنتاج العلمي، وخاصة البحوث المنشورة دوليا، والانحلال الأخلاقي، والتصلب الفكري، وغياب الكريتيكولوجيا، وضيق الأفق، واللامبالاة، وضعف القدرات اللغوية والإبداعية، والاعتماد على

طرق التدريس التقليدية، والفشل في التعامل العقلاني مع طلابهم وزملائهم، والتفخيم الذاتي، والانتحال العلمي، وعدم وجود فهم وتفهم وتفاهم لديهم». ويعد هذا التعريف من التعريفات الموضوعية التي تشتمل على مختلف عناصر المفهوم ودلالاته السوسيولوجية.

وقد تعرض الدكتور يونس درويش- أستاذ في جامعة دمشق سابقا ـ لمفهوم الأميَّة الأكاديمية في الوسط الجامعي وعرفها أنها: «الضعف العام في الرؤية الفكرية للمنظومة الفكرية للعلوم كافة بشكل عام، وعدم صقل ومتابعة ومواكبة التطورات الفكرية والعلمية والأبحاث العلمية التي تصدر بشكل كبير وهائل في الميادين كافة وبكافة البلدان. هذا من جانب ومن جانب آخر انعدام الجانب الأخلاقي وسيطرة الواقع الاجتماعي المزري والمتردي على طريقة تسييس العلم وفق رؤية السلطة أو الحاكم بشكل عام.. لأنَّ الحرية الفكرية والمعرفية هي السلطة العليا ولا سلطة فوقها.. ومادام الأستاذ الجامعي يخضع لشروط السلطة وتقييدها فهذا يعني بأنه يعيش حالة من الركود والثبات وعدم قدرته على تطوير أي فكرة إلا ضمن قيود وضعت له أو وضع نفسه بها». ونجد درجة عالية من التماثل بين هذا التعريف والتعريفات التي سبقته.

ولا يتردد الزميل محمد راتب الحلاق – كاتب سوري وعضو اتحاد الكتاب العرب- عن تقديم تعريف آخر للأمية الأكاديمية يركز فيه على خطورة الانغلاق في التخصُّص العلمي والتوقف عن المتابعة العلمية للمستجدات الفكرية والثقافية بقوله: «الأميَّة أنواع، ولعل أخطرها الأميَّة المعرفية، ولاسيَّما الأميَّة الأكاديمية المتعلقة بأساسيات وأصول المادة التي يقوم الأستاذ الجامعي بتدريسها، **مكتفياً بما كان تلقاه أو حفظه أو توصل إليه خلال تحصيله وبحثه، ثم توقف بعد ذلك عن البحث**».

ويمكن الاستنتاج من خلال هذه التعريفات بوجود إقرار عام بمشروعية المفهوم واشتماله على أبعاد ومؤشرات تتسم بالوضوح لدى الزملاء المشاركين في

الاستفتاء. ونلاحظ تقاربا كبيرا جداً بين التعريفات التي قدمت ومنها تعريفنا الذي سقناه في بداية هذه الدراسة. ويلاحظ في هذا السياق أنَّ الاتفاق يتمركز حول مختلف المؤشرات السوسيولوجية لهذا المفهوم الذي يتضمن جوانب أخلاقية وعلمية وثقافية وإبداعية ونقدية. وستتضح معالم هذا المفهوم بصورة أكبر مع تناولنا اللاحق للمؤشرات التي اعتمدت في التأكيد على حضوره ضمن الشهادات الأكاديمية لزملائنا الأكاديميين في الجامعات العربية.

٣- مدى انتشار الأميَّة الأكاديمية في صفوف الأكاديميين:

في هذا المستوى من الدراسة الميدانية سنعمل على استجلاء آراء وشهادات الأكاديميين المشاركين في الإجابة عن السؤال الإجرائي الأول، **وهو: هل يعاني الأكاديميون العرب من الأميَّة الأكاديمية؟**

ولا بد في بداية الأمر أنَّ نشير إلى أنَّ معظم المشاركين أكدوا في تناولهم لهذه القضية أنّ الأميَّة الأكاديمية منتشرة بشكل واسع في صفوف الأكاديميين، وذلك وفق التّعريف الإجرائي الذي قدّمناه لمفهوم الأميَّة الأكاديمية. ومن الطبيعي أنَّ تركز هذه الإجابات بصورة نوعية على بعض الجوانب من هذا المفهوم دون الأخرى، وذلك نظرا لاتّساع حدود وأبعاد هذا المفهوم الذي يتميز بدرجة عالية من التعقيد.

ولا بدّ لنا، أيضا، في هذا السياق، من الإشارة إلى أنَّ بعض الزملاء المشاركين، وهم قلّة، لا يرون أنَّ استخدام مفهوم الأميَّة الأكاديمية مناسبا أدبيا في التعبير عن وضعية أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعة، وفضّلوا استخدام مصطلحات أخرى أخف وطأة مثل: الضعف الثقافي، والجمود الثقافي، أو التردّي الثقافي، وذلك لأنَّ هذا المفهوم يتناقض مع الصفة العلمية للأستاذ الجامعي الذي يفترض به أنَّ يكون منارة علمية. وهم بذلك يؤكّدون الطابع الأرستقراطي للأكاديميين الجامعيين بوصفهم طبقة محاطة بهالة سحرية من التميّز في الحقل

العلمي والأكاديمي، وبوصفهم الطبقة المنتجة للعلم والمعرفة في مجتمعاتنا. وقد ترتّب علينا أنَّ نحاورهم بالقول إنَّ مفهوم الأميَّة الأكاديمية ضمن مواصفاته الإجرائية يعبر عن واقع علمي أكاديمي تناولته وسائل الإعلام يوميا، مثلما يجري تداوله عبر وسائل التواصل الاجتماعي بصورة مستمرة. وغالبا ما تتضمّن التغريدات صورا مهينة للأستاذ الجامعي الذي يُتّهم بالفساد والرشوة والتحرّش الجنسي والجهل المركّب. ونعتقد أنّه لا ضير علميا من استخدام المفاهيم ضمن حدودها الموضوعية لفهم الظواهر والأشياء. وقد يكون في استخدامنا لمفهوم الأميَّة الأكاديمية نوع من الحصافة العلمية، لأننا بذلك نتجنّب استخدام مفهوم الجهل الأكاديمي المقنع أو المقدس أو الخفيّ، وهو مفهوم أكثر عنفا من مفهوم الأميَّة الأكاديمية. هذا فضلا عن أنّ البحث العلمي ليس بحثا في الأخلاق، وفيما يجب وفيما لا يجب أنَّ يكون، إذ هو مقاربة علمية موضوعية للظواهر، وليس هناك ما يدعو إلى تلطيف المفاهيم، لأنّها، أساسا، تعبّر عن واقع حيّ، وبالتالي فإنَّ وظيفة البحث العلمي هي الكشف عن هذا الواقع، وتحديد تموضعاته الميدانية. فالمفهوم الذي نوظّفه في هذه الدراسة يعبر عن ظاهرة محدّدة. وهو مفهوم استراتيجي في بحثنا لا يحمل في ثناياه عيبا أو تعييبا أو حكما معياريّا. إنه مفهوم محايد لا يحمل في ذاته أيّ دلالة اتهامية أو انتقاصيّة للآخر، وإن كان أستاذًا جامعيا.

وأيّا ما كان الأمر، فإنَّ حضور هذه السمة أو غيابها مرهون بالواقع، وبما سيبديه المشاركون أنفسهم من أعضاء الهيئة التدريسية أنفسهم في هذا الميدان. وإذا كان الباحث أستاذًا جامعيًّا والمشاركون في إبداء الرأي أساتذة جامعيين أيضا، فإنَّ هذا الاستخدام يبدو لنا موضوعيا. وإنّ أيّا من المشاركين لا يضمرون أي رغبة في إدانة زملائهم، لأنّ في هذه الإدانة إدانة لأنفسهم هم أيضا. ولكنْ عندما نأخذ بالبعد الموضوعي للبحث، فإنّه لا شيء يعلو على الحقيقة إلا الحقيقة نفسُها. ومن هذا المنطلق فإنّ البحث عن الحقيقة هو واجب أكاديميّ. ولنقل بطريقة أخرى إنّ معالجة هذه الظّاهرة أكاديميا من قبل أكاديميين تقطع الطريق

على المتحاملين على الجامعة والعاملين فيها، وتنقل المسألة من حيز الاتهامات الازدرائية للأستاذ الجامعي إلى حقل التناول الموضوعي للظاهرة بعيدا عن أيّ محاولة للتشهير والطعن في شخصية الجامعات أو في شخصية أفرادها. ففي كلّ مجتمع، مهما علا أو انخفض، وفي كلّ مؤسسة اجتماعية، أكاديمية كانت أو غير أكاديمية، هناك دائما مجال للنّقد، مثلما أنّ هناك مجالا للفساد، وهذا الفساد وهذه المثالب تصبح موضوعا للنقد السياسي والاجتماعي والعلمي بصورة عامة. ومن هذا المنطلق فإنَّ الطابع النقدي لهذه الدراسة لن يكون ألا تكريما لأهل العلم والفضيلة، ومحاولة لكشف الأوضاع والشروط والملابسات التي أدّت إلى تشكل ظاهرة الفساد في هذه الجامعات. ولا بدّ لنا أيضًا من القول بأنَّ مناقشة هذه الظَّاهرة والكشف عن عواملها ومتغيراتها سيشكل خطوة على طريق الإصلاح الشامل للمجتمع بما يتضمنه من مؤسسات علمية وأكاديمية. ومهما يكن الأمر، فإنَّ علينا، في هذا السياق، أنَّ نستعرض بعض التصوّرات والأفكار التي قدمها المشاركون في هذا الحوار حول الأميَّة الأكاديمية في الجامعات العربية ومدى انتشارها في أروقة هذه الأكاديميات.

وباختصار، أكد معظم أساتذة الجامعات المشاركين بآرائهم في هذه الدراسة على الانتشار الواسع للأمية الأكاديمية بين صفوف الأكاديميين، ووصفوا لنا كثيرًا من المظاهر السلبية لهذه الأميَّة الأكاديمية التي تفتّ في عضد الجامعة وفي دورها التنويري، ويقرّ أغلبهم أيضًا بأنَّ كثيرًا من الأكاديميين لا يواكبون التطور العلمي، وتنعدم الروح النقدية لديهم، فلا نجد إبداعا في التدريس ولا تجديدا.

وقد وردت بعض الشهادات التي حصلنا عليها في صورة مقالات مصغرة متكاملة حول هذه القضية، وهي أشبه بلوحات فنية فكرية، قد يؤدي اقتطاع أيّ منها إلى تشويه هذه اللوحات الفكرية، فآثرنا المحافظة على محتوى الشهادات وبنيتها، ووضعناها على صورتها الحقيقية دون اقتطاع أو تجزيء، وحرصنا على تقديمها مع بعض الإشارات والتعليقات على مضامينها.

٤ ـ شهادات كويتية:

٤-١- شهادة الدكتور بدر ملك، الأستاذ في كلية التربية الأساسية:[١]

نبدأ باستعراض الشهادات الأكاديمية حول الأميَّة الأكاديمية مع الأستاذ الدكتور بدر محمد ملك، وهو أحد المتميزين أكاديميا وفكريا في الكويت. وقد أقرّت شهادته بوجود الأميَّة الأكاديمية بشكل واسع بين صفوف الأكاديميين، ووصف لنا تجليات هذه الأميَّة في عدة مظاهر علمية ولغوية وأخلاقية. وأورد الدكتور بدر ملك شهادته في وصف هذه الظَّاهرة قائلا: « **تُعَدُّ الأميَّة الثقافية من الآفات الأكاديمية المتنامية، ونلمس ذلك في كثرة الأبحاث والمؤتمرات الشكلية المكررة في عناوينها ومحتواها ومخرجاتها، وفي ندرة المشاركات الفكرية الجادة، والابتعاد تماما عن صلب التخصص، والتكالب على الألقاب العلمية، وامتطاء صهوة الترقيات بصورة لا تتفّق مع النزاهة العلمية. وتعدّ الأبحاث المشتركة ستارا لتمرير الكسل العلمي والتراخي الثقافي والتدليس الأكاديمي**. وقد بلغ العجز الثقافي عند «الأستاذ الأميّ ثقافيا» إلى درجة انعدام القدرة على كتابة تغطية وافية عن مؤتمر حضره، فضلا عن إقامة سمنار داخل القسم العلمي لشرح مداخل ومقاصد الأبحاث والأوراق التي تمّ عرضها في ذلك المؤتمر الذي ذهب إليه «الأستاذ الأمّي ثقافيا» لعدة أيام من باب النزهة والسياحة».

ويركز الدكتور بدر ملك على هشاشة البناء الثقافي لدى بعض الأساتذة، ويرى أنّ هذه الهشاشة تشكل أحد مرتكزات الفراغ الثقافي والأمية الأكاديمية في الوسط الجامعي. ويشير ملك إلى عدم قدرة الأستاذ الجامعي الموصوم بالأمية الأكاديمية على رصد الجديد في مجال تخصّصه العلمي، وتحليله والانتفاع منه، وإنتاج المعرفة بما يرتقي بالواقع. ويستطرد ملك قائلا: «وبسبب ندرة الحوارات الفكرية المعمقة بين أعضاء هيئة التدريس نشاهد الكثير من الأنشطة الثقافية الشكلية الفاقدة للمحتوى العلمي الرصين، فلا يتم توثيقها كتابة بسبب النقص

١ - الأستاذ الدكتور بدر محمد ملك: أستاذ أصول التربية في كلية التربية الأساسية بالكويت، كاتب وباحث ومفكر عربي عرف بكتاباته وأعماله النقدية في التربية والتراث التربوي العربي الإسلامي.

في المهارات البحثية، والعجز في إنتاج المعارف. **وفي العصر الرقمي أصبحنا نسمع جعجعةً إعلامية، ولا نرى طحْنًا في الأوساط الأكاديمية، فالعناوين ضخمة، والمضامين ضحلة.** إنَّ الراصد «لإنتاج» كثير من الأساتذة يجده صادما، لأنه يخلو من الاجتهادات المعمقة. وتكاد تجاري الواقع وتنشغل بنقل لا بنقد الأخبار، والسعي نحو البروز الإعلامي والوظيفي بلا رصيد من المنجزات الفكرية. ومن جهة أخرى نشاهد شراسة الخصومات الشّخصية بين أعضاء هيئة التدريس داخل الأقسام العلمية، وعلى الشبكات العنكبوتية، وفي المحاكم».

وينتقل ملك إلى الحديث عن الاغتراب الفكري عند أستاذ الجامعة بوصفه أحد مظاهر الأميَّة الأكاديمية ونتاجا لتأثيرها فيقول: «ويشعر عدد غير قليل من الباحثين بالغربة المعرفية أثناء العمل في مجال التدريس الجامعي. وتتمثل هذه الغربة في عدة أشكال منها قلة مساحة النقاشات العلمية والمقاربات الفلسفية، وشحّ الإصدارات الرصينة لأعضاء هيئة التدريس لإثراء أدبيات الفكر التربوي المعاصر، وغياب المرئيات الاجتهادية في تطوير الواقع والاستجابة للتحديات، والحرص المفرط على الوصول إلى المناصب القيادية. وهذا الهوس قد يصل إلى حد الابتذال طمعا في المكاسب المادية والاجتماعية. ولعلّ نظرة سريعة لمواقع التواصل الاجتماعي الإلكتروني تكشف سطحية النقاشات بين عدد غير قليل من المنتمين للوسط الأكاديمي ممّن لديهم شغف بالبروز الإعلامي والانغماس في الشأن العام، مع ضمور واضح في الاهتمامات البحثية. **إنَّ مجاراة الواقع والعجز عن متابعة ميدان التخصُّص سمة متزايدة، وتشكّل آفة اجتماعية من نتائجها تزايد مساحات الأميَّة الثقافية على مستوى التّواصل والعلاقات الاجتماعية بين أعضاء هيئة التدريس، وفي المناهج الدراسية وطرائق التدريس والبحث. إنَّ مكافحة الأميَّة الثقافية في المحيط الجامعي ضرورة لكسر الجمود الفكري، واستنبات المعرفة، بحيث يصبح الأستاذ الجامعي مثابرا في تأصيل ثقافة الحرية والإبداع، ومتناغما مع رسالته في إيقاظ التفكير المنهجي، والإعلاء من شأن التدفق المعرفي بحيث يعرض الأستاذ الجامعي إنتاجاته الثقافية، ولا يتفنن في إخفائها لأنها ليست من سعيه ولا من مداد قلمه».**

ونلاحظ في هذا السياق أنّ شهادة الدكتور بدر ملك تميّزت بالشّمول والعمق، وهي صورة حيّة حقيقية للأمية الأكاديمية التي تضرب بجذورها، وتنصب فروعها وأغصانها في تربة الحياة الأكاديمية في مختلف مظاهرها وتجلياتها. ويتّضح من خلال هذا التحليل العميق والشّامل حجم المأساة التي تتعلّق بمسألة الأميَّة الأكاديمية في جامعاتنا.

٤-٢-شهادة الدكتورة العنود الرشيدي، الأستاذ المشارك في كلية التربية بجامعة الكويت:

ومن شهادة الدكتور بدر ملك، ننتقل إلى شهادة الدكتورة العنود الرشيدي، وهي أحد أقطاب الفكر النقدي في كلية التربية بجامعة الكويت، ولا تقلّ شهادة الدكتورة العنود أهمية عن تلك التي استعرضناها لدى الدكتور بدر ملك من حيث الأهمية والخطورة. فالرشيدي بدورها تقدم وصفا دقيقا لظاهرة الأمّية، وتحللها تحليلا ناقدا، كما تضيء كثيرًا من الجوانب الغامضة في هذه القضية، وتقدم رؤية جديدة بأبعاد جديدة لهذه الظّاهرة، كما ورد في شهادتها التي تقول:

« **بحكم خبرتي في المجال الأكاديمي فإنّني أجزم أنَّ بعضًا من أساتذة الجامعات يعانون فعلا من أمية أكاديمية وثقافية عالية المنسوب بناء على المعطيات التي تفضّلتم بها في تعريف هذا المفهوم». وتركز الرشيدي على أحد أهمّ وأخطر مظاهر الأميَّة الأكاديمية التي تتمثَّل في الأميَّة اللغوية فتقول: «نجد أنَّ الأساتذة يتحدثون خلال محاضراتهم ونداوتهم وورش عملهم باللهجة العامية، كما لا تخلو كتاباتهم (الاختبارات والمراسلات والعروض التقديمية مثلا) من الأخطاء الإملائية والنحوية ممّا يعكس ضعفا شديدًا في إتقان اللغة الأم. كما أنّ كفاءتهم في اللغة الإنجليزية ليست ببعيدة عن هذا الضعف،** ففي حين أنَّ جميعهم خريجو الجامعات الأمريكية والبريطانية، إلاّ أنَّ ركاكة اللغة الإنجليزية واضحة جداً في حديثهم وقراءاتهم. وبالتالي، أعتقد أنَّ هناك نوعا من الأميَّة الأكاديمية فيما يتعلق بإتقان اللغات».

وتنتقل الدكتورة العنود الرشيدي إلى تناول مظهر آخر من مظاهر الأميَّة الأكاديمية، وهو مستوى الإنتاجية العلمية، وهي ترى أنّ الإنتاج العلمي الأكاديمي العربي عامّة هو إنتاج هشّ وضعيف، لأنه يرتبط بالترقية فحسب، ولا يعبّر عن هذه الروح العلمية التي تتميز بهاجس البحث عن الحقيقة وتقصّيها، فتقول: برأيي، لو لم تكن الإنتاجية العلمية مرتبطة ارتباطا مباشرا في مؤسساتنا التعليمية بالترقية الأكاديمية، لما وجدنا (٧٠٪) من الأبحاث المنشورة في وقتنا الحالي. **فالكثير من الأساتذة «ينتجون علميا» بغرض «الترقية» وليس بغرض الإنتاج العلمي ونشر المعرفة واستخلاص النتائج من الأبحاث العلمية. وبالتالي، فلدينا إنتاج علمي يقاس بالكم، أما من جهة الكيف والفائدة الحقيقية فالأمر قد يكون عدما. كما أنَّ نوعية الكتب الجامعية المنتجة غالباً ما تكون مكرّرة من حيث المعلومات، وخالية من النظريات والكتابات الحديثة، إنّها في أغلبها مقتبسة من كتب سابقة ومعلومات قديمة. ولذلك، فجامعة الكويت تعاني وبشدة من الأميَّة الأكاديمية المتعلقة بجودة الإنتاج العلمي لأساتذتها وطلبة الدراسات العليا فيها**». وتستطرد الرشيدي في وصف هذه الظَّاهرة من منظور الفعاليات النقابية لأعضاء هيئة التدريس فتقول: «**هناك مشكلة حقيقية في عدم انضمام الأساتذة للمؤسّسات والجمعيات المهنية المتعلقة بمجال التخصُّص الدقيق، أو الانضمام إلى المجلات العلمية المرتبطة بتخصّصهم الأكاديمي أو المشاركة في حضور المؤتمرات المهنية المرتبطة بالتخصّص. وبالتالي، فإنّني أعتقد أنَّ هناك خللا كبيرا وجهلا أكاديميا في موضوع التخصّص. وعلى هذا النحو، ركّزت شهادة الدكتورة العنود الرشيدي على مظاهر عديدة أهمها الأميَّة اللغوية بين أعضاء الهيئة التدريسية وغياب الروح العلمية في مجال البحث العلمي، كنتيجة طبيعية لارتباطه بمسألة الترقية العلمية فحسب. ومن الملاحظ أنّ الرشيدي أشارت إلى قضية مهمّة جدا، كثيرًا ما غفل الباحثون عنها، وهي انقطاع البحث العلمي بعد حصول الأستاذ الجامعي على الترقية، وهذا ما نلاحظه عملياً في مختلف مظاهر الحياة الأكاديمية في الجامعات العربية.**

٤-٣-شهادة الدكتور خالد الخرينج، عضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت:

على خلاف ما ذهبت إليه الدكتورة العنود، وما نقرّه نحن أيضًا من أهمية اللغة العربية في أداء دورها الحضاري في عملية تشكيل الروح الثقافية للإنسان العربي، وضرورة تطويرها والاهتمام بها في الجامعات العربية منطلقا للتدريس، يعترض كثيرون على هذه الأهمية، ويذهبون إلى حدّ الرفض القاطع لدورها الحضاري، ويرون بضرورة استبدال الإنكليزية بالعربية، ويتصدّر هذه الدّعوة زميلنا الدكتور خالد الخرينج (وهو باحث مميز متمرّس في علم النفس في كلية التربية). وهو يرفض التعريف الذي قدمناه للأمية الأكاديمية لا سيَّما اعتبارنا الأميَّة اللغوية من أهم ركائز هذه الأمية، فيجاهر بعدم إتقانه للعربية، ورفضه استعمالها في التدريس، إذ يقول: لا أتّفق مع هذا التعريف (يقصد تعريفنا للأمية الأكاديمية التي تنصّ على أمية اللغة العربية)، **وأنا لا أتقن اللغة العربية، ولا أشجع على قراءة المقالات والكتب العربية**. فأنا أعشق الكتابة والقراءة باللغة الإنجليزية، وحاليا أتعلّم الفرنسية. لأنّ آفاق العلم في الإنجليزية والفرنسية أوسع من العربية. وأنا أعتقد أنّ من لا يقرأ ويكتب بإحداهما فإنه يعاني من فقدان كثير من المعرفة. أما بالنسبة للإنتاج العلمي، فهو مؤشّر على إعداد عضو هيئة التدريس الأكاديمي في البحث العلمي. فأنا لا أستطيع تصور عضو هيئة تدريس لا يستطيع تحديد نقاط الضعف في بحث علمي من حيث الصدق الداخلي والخارجي وصدق الاستدلال الإحصائي. أمّا الجانب الآخر للموضوع، تحية عظمى لعضو هيئة تدريس يحاول النشر باللغة الإنجليزية والإسهام في المعرفة العالمية. أستاذي، مثلك يعرف حق المعرفة أنَّ عدد القراء في اللغة العربية أقل بكثير من الإنجليزية أو الفرنسية. وعليه، لماذا ألتفت للعدد القليل وأترك العدد الأكبر؟». ويجب علينا أنَّ نعترف للدكتور الخرينج بأنه يتقن العربية ويجيدها رغم ادعائه أنه لا يتقنها، كما أننا نحيي الشجاعة النقدية التي يتسم بها الخرينج الذي لا يخشى في قول ما يراه لومة لائم، وهو برأينا يشكل

نموذجا من الأكاديميين الأحرار الذين يجاهرون برأيهم ويناقشون بجرأة نادرة في أوساطنا الأكاديمية.

٤-٤- شهادة الدكتورة ليلى الخياط، عضو الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة الكويت:

تصف الزميلة الدكتورة ليلى الخياط، ملامح الأميَّة الأكاديمية في فضائنا الجامعي، إقرارا بوجودها، وتقدم لنا تحليلا رشيقا، وتصورا شاملا، لمظاهر الأميَّة الأكاديمية- المتفشّية في الحقل الأكاديمي العربي، وتركّز على خطورة الأميَّة اللّغوية عند المدرسين في الجامعة فتقول: « **تتمثَّل الأميَّة الأكاديمية في عدم إتقان اللغة العربية، وانعدام الإنتاجية العلمية، وعدم الاطلاع على الاختصاص العلمي، وغياب الروح النقدية، وأنا أرى أنَّ ثقافة الأستاذ الجامعي مرهونة بقدرته على التطور والانفتاح العقلي والتعمّق في تخصصه ولغته العربية. وهذا يعني أنّ الأكاديمي المثقَّف يجب أنَّ يكون منفتح الفكر، يجيد التفكير النقدي ويبحث وينتج في تخصّصه، وجميع هذه الصفات تعني تنمية ذاتية في العمل كأستاذ جامعي**».

وتشير الخياط إلى مظاهر التخلّف الثقافيّ السّائد في المجتمع الذي يؤثّر كثيرًا في تشكيل الذهنية الثقافية للأكاديميّن العرب، ويحدّ من قدرتهم على ممارسة دورهم النقدي والفكري ضمن مجتمعات تناهض الفكر الحرّ والنقديّ، وتعارض كل أشكال الجدّة والإبداع الفكري في المجتمع، فالثقافة غير العقلانية السائدة في المجتمع تؤدّي إلى تشكيل مناعة ضدّ أي محاولة للنقد والتفكير والتجديد والابتكار، وهذا ما يؤدّي إلى انزواء الأكاديميين في أبراجهم الأكاديمية بعيدا عن كلّ مظاهر الإبداع العلمي والثقافي. وتحيل الخياط هذه الظاهرة، أي الأميَّة الأكاديمية، إلى الحصار الذي يعانيه الأكاديميون من قبل العادات والتّقاليد والذهنيات السائدة في المجتمع فتقول:

«شخصيًا أرى أنَّ الأميَّة الأكاديمية الثقافية منتشرة، فأغلبية أساتذة الجامعات يعانون من تفكير محدود مؤطر بالعادات والتقاليد والخوف من المجتمع، ولاسيَّما آراء رجال الدين. والأقلية المنفتحة تخاف أنَّ تمارس النّقد واستخدام التفكير الناقد بسبب خوفها من رفض المجتمع لها لخروجها من القطيع ومن أسيجة التفكير الجمعي. فكلّ شخص ينتقد رأيا تراه الأغلبية صحيحا قد يتعرّض للمضايقة، ولذا فإنَّ الأكاديميين غالباً ما يتجنبّون هذه المواجهة مع الأفكار السائدة في المجتمع». وتنتقل الخياط لمناقشة الضعف والترهّل في مجال الإنتاج العلمي، وتتّفق في الرأي مع الدكتورة الرشيدي فيما يتعلق بربط الإنتاج العلمي بالترقية، فتقول: «أما تطوير الذات بالبحث والإنتاج العلمي ومعرفة التخصُّص فهو غائب إلى حدّ كبير بين أغلبية أعضاء الهيئة التدريسية. ويمكن القول إنّ أغلبية الأساتذة ينتجون لغاية الترقية الأكاديمية ويطمحون إلى تحقيق مطامح مادية أو مناصب، أمّا القلة منهم فهي التي تهتمّ بمعرفة أحدث الإنجازات العلمية في تخصصها، وتنفرد بممارسة البحث العلمي والإنتاج لتضيف للمعرفة، وتساعد بعلمها من يحتاج هذه المعرفة».

٤-٥- شهادة الدكتورة زهاء الصويلان، الأستاذ المشارك في كلية التربية بجامعة الكويت:

من جهتها تتناول الدكتورة زهاء الصويلان هذه القضية في شهادتها، وتركّز على غياب الجانب الإبداعي للأكاديميين العرب، كما تشير إلى الفراغ الثقافي لحملة الشهادات العلمية العالية فتقول: «نجد في جامعاتنا العربية من يحمل شهادة علمية تُخطّ باسمه و تزيّن جدران مكتبه، ولكنها شهادة بلا روح، فصاحبها يفتقر إلى الفكر الموضوعي، وقلمه شحيح بالكتابات الفكرية و العلمية، وأطروحاته تسودها اللامنطقية و التطرّفية، وتلك هي الأميَّة الثقافية التي أصبحت تزداد في جامعاتنا العربية، فأصحابها اهتموا بتطوير مكانتهم الاجتماعية، ونسوا أنَّ يطوّروا فكرهم، وأن يغذّوا عقولهم، فمحاضراتهم لا

تتعدّى كتابا مقروءا، و كتاباتهم لا تزيد عن أسطر تحمل كلمات سطحية». نعم. هذه هي حال أغلب الأكاديميين العرب اليوم الذين فقدوا القدرة على الإبداع، كما فقدوا القدرة على التّفكير المنطقي والعقلاني كنتيجة طبيعية للممارسات التجهيلية التي تعرّضوا لها خلال مسيرتهم التعليمية والأكاديمية.

٤-٦- شهادة الدكتور محمد السبوق، عضو الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة الكويت:

يغرّد الدكتور محمد السبوق مع السّرب، فيرى أنَّ الأميَّة الأكاديمية حاضرة وراسخة بين صفوف الأكاديميين في مجتمعنا الأكاديمي، إذ يقول: «**أعتقد أنّ الأميَّة الثقافية منتشرة بشكل واسع بين الأساتذة، وندرك ذلك من واقع خبرتنا وتجربتنا بين كليات عدة، وللأسف أراها حاضرة بين عدد كبير من أساتذة الجامعة، حيث أصبح الأستاذ الجامعي يمثّل وجاهة أكثر منه معلّما للأجيال**، وكذلك أصبحت ثقافة المجتمع: ترى أنَّ الأستاذ شخص مثقف يعلو على النقد، ولكن الواقع غير ذلك، فلذلك أصبح المجتمع شريكا في انتشار الأميَّة الثقافية. كذلك أستاذي الكريم أرى أنَّ قوانين جامعاتنا العربية تساعد على انتشار الأميَّة الثقافية، فجامعاتنا لا تحاسب الأستاذ... بل تترك له حرية اختيار ما يشاء تدريسه، ومن المفروض أنَّ يقيّم الأستاذ بين فترة وأخرى... ولكن الأعراف والمجاملات في مجتمعاتنا تمنع أو تحدّ من ذلك».

٤-٧ -شهادة الدكتور حسين محمد الفضلي، أستاذ علم الاجتماع في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الكويت:

يشكّك الدكتور حسين الفضلي (كما أشرنا سابقا) في مفهوم الأميَّة الأكاديمية، ويقول: «لا أعرف مدى دقّة استخدام مفهوم «الأمية الأكاديمية لدى الأستاذ الجامعي»؟ فهو لم يحصل على شهادة الدكتوراه من كبرى جامعات العالم إلاّ ويُفترض، نظريّا على الأقلّ، أنّ تكون لديه القدرة المعرفية والذهنية، التي تؤهله

للكتابة، والقيام ببحوث علمية، ولكنْ قد نجده في المقابل غير منتج علميا، ولهذا يمكن إضافة كلمة «ولا مبالاته بعد كلمة عدم قدرة» حتى لا يُفهم بأنَّ الأساتذة هم مجموعة من المعوقين ذهنيا».

ويبدو لنا أنّ الدكتور الفضلي لم يستطع أنَّ يتصوّر حضور هذه الأمية، ربما لأنّه عمل طويلا في جامعات أجنبية. ولكنّه، كما يبدو لنا، قد استدرك مظاهر هذه الأميَّة وتجلياتها في جامعاتنا، وبدأ يحدّثنا عن مظاهر هذه الأميَّة مؤكدا حضورها ولا سيَّما الأميَّة اللغوية منها، إذ يقول: «المشكلة أيضًا ليست بعدم قدراتهم على الكتابة بلغتهم الأم فحسب بل في عدم قدرتهم على الاطلاع بلغة أجنبية أخرى(...) وينتقل الفضلي إلى الحديث عن مظهر آخر خطير في هذه الأمية، وهو: الانتحال العلمي، فيقول: «ويجب التنويه إلى أنَّ بعض المجتمعات العربية ذات المستوى المادي المرتفع، قد عزّزت لدى أساتذتها الاعتماد على الآخرين في كتابة بحوثهم، كما تعزّزت لديهم مظاهر اللامبالاة بمسألة البحث العلمي، وذلك لما يتمتعون به من رواتب عالية، أو ثبات وظيفي حتى سنّ التقاعد، دون مطالبتهم بالإنتاج العلمي».

ونرى أنَّ إشارة الفضلي إلى هذا الجانب كانت في محلّها تماما، ولكننا نؤكّد له أنّ الانتحال العلمي قد أصبح ظاهرة منتشرة بقوة فلكية في مختلف الفضاءات الأكاديمية في العالم العربي، وأنّ هذه المشكلة لا ترتبط بغنى أو بفقر ماديّ، بل هي تعبير عن تصحّر كبير في العقل، ونقص في التفكير، وضعف في القدرات العلمية، كما أنّنا لا ننكر أنّ الثراء المادي قد لعب دورا كبيرا في هذا المجال، وأدّى إلى كوارث انتحالية مخيفة في الفضاء الأكاديمي العربي.

وفي نهاية خطابه، لفت الفضلي انتباهنا إلى أنّ مثل هذا البحث، ويقصد بحثنا الحالي عن الأميَّة الأكاديمية، قد تكون له محاذيره، نظرا لحساسيّته، ولا سيَّما أنّ بعض الزملاء قد يظنّ أنه مستهدف به..... وما أكثرهم. ونحن نشكر الدكتور الفضلي على تنبيهه، ونطمئنه بأننا، بوصفنا باحثين، مطالبون بالبحث عن الحقيقة والحقيقة فقط، دون خوف أو وجل. ونؤكد في هذا السياق أنّ البحث النقدي يشكل ضرورة

حيويّة، مهما كانت نتائجه ومحاذيره، وفي غياب البحث النقدي لا يمكن الكشف عن الحقائق المخيفة التي تنمو خفيّة في أحشاء المجتمع. ومن المؤكّد أننا بصدد بحث موضوعي شامل يتناول هذه الظَّاهرة على مستوى العالم العربي بحيث تنتشر مئات الجامعات وملايين الطلبة، ومعاذ الله أنَّ يكون هناك استهداف لأحد، فنحن لا نستهدف غير الظَّاهرة ضمن متغيراتها وضمن العوامل التي أدت إليها.

٤-٨ - شهادة الدكتور غازي العتيبي، أكاديمي كويتي:

في معرض الإجابة عن سؤال: هل تنتشر الأميَّة الثقافية بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعة؟ يجيب الدكتور غازي العتيبي بالقول: «**نعم تنتشر، وهي تنتشر في كل محفل علمي، فكلّ عضو في هيئة التدريس قد يعتدّ بنفسه ويكتفي بما لديه من معلومات**، ولا يجد حاجة في أنَّ يجدد معطياته العلمية ليتواصل مع الجيل الجديد». ويؤكد العتيبي على الوجه المظلم للأستاذ الجامعي، ويشير إلى العُجب الأكاديمي، وهو الداء الذي يعاني منه أساتذة الجامعة الذي أصيبوا بمتلازمة الجهل المقدس المعزز بالمطلقات الأيديولوجية العمياء، فيقول: «قد نواجه بعض الأساتذة الذين يصعب على الطالب التواصل والنقاش معهم أثناء المحاضرة، **لأنّه يرى أنَّ ما يقوله هو الحقيقة المطلقة، ولا يريد أي زياده حتى لو كانت إضافة جديدة تتوج معلوماته وتغنيها**». ومن ثمّ يعود مرة أخرى للتأكيد أنّ الحضور المكثف للأمية الأكاديمية، وعلى دورة إنتاج الجهالة الأكاديمية، إذ يرى أنَّ الأستاذ الحالي هو نتاج لعملية تربوية أكاديمية جعلته على هذه الصورة من الجهل والأمية، بقوله: «نعم. توجد أمية ثقافية أكاديمية خصوصا حين يكون الأستاذ نفسه قد تلقّى تعليما تقليديّا وفق عملية النّسخ واللصق، أي «حافظا دون أنَّ يكون فاهما»، ويندرج في ذلك أيضًا الرّكود في المعلومات، والكسل عن طلب نبع جديد في مجال التخصّص، وعدم اكتساب مهارات جديدة». من جهة أخرى، يؤكد العتيبي على التصحّر المعرفيّ عند أساتذة الجامعة فيقول: «يضاف إلى ذلك أنّ الأستاذ الجامعي قلما يواكب أيّ جديد في مجال التخصُّص والمعرفة، وهذا كلّه يضع الأستاذ الجامعي خارج السياق التاريخي،

فلا يكون قادرا على التّواصل والتفاعل مع طلابه». ويلمّح العتيبي إلى الاستبداد الأكاديميّ عند الأستاذ الجامعي الذي يلجأ إلى العنف لإسكات الطلاب، ومنعهم من حقّهم في المناقشة والحوار. ويرى العتيبي أنّ هذا التسلّط وهذا التعسف يؤدّيان عملياً إلى تعزيز الجهالة وتدمير العقلانية عند الطلاّب، إذ يقول: « وللأسف أنَّ الأستاذ الجامعي يستخدم سلطته لتعزيز الجهل وفرض السيطرة، وهذا من شأنه أنَّ يجعل الطالب متلقيا للمعلومة، لا فاعلا فيها، لأنّ المنهجية في الطرح تفتقر إلى أهمّ مقوماتها، وهي الاستمرارية في التّطور والبحث عن طرق جديده لإيصال المعلومة.

٤-٩- شهادة الدكتور مطلق عشوي العنزي، باحث وأستاذ جامعي كويتي:

يبدي الدكتور مطلق عشوي العنزي، بدوره، رأيه في هذه القضية، ويقدم شهادته قائلا: «لم أطلع على تعريفكم الإجرائي للأمية الأكاديمية، لكنّني كونت رأياً منذ مدة فيما يتعلق بهذا **الموضوع** وهو: **أنَّ ثمة أمية أكاديمية نلحظها**». **ويرى العنزي أنّ فلسفة البحث لدى معظم الأكاديميين غائبة، بل هي غاية تبرر الوسيلة،** ويؤكّد العنزي على ما أفاد به سابقوه أنّ «غاية معظم الأكاديميين الترقية ووسيلتهم في سبيلها بحوث لا تسمن ولا تغني من جوع ». وتتجلّى الأميَّة الأكاديمية أيضًا في اعتماد الأكاديميين على التلقين في عملية التدريس.

٥- شهادات سعودية:

٥-١- شهادة الأستاذ الدكتور محمد شحات الخطيب، أستاذ أصول التربية وعميد كلية التربية بجامعة طيبة سابقا:

ويشاركنا المفكر التربوي الأستاذ الدكتور محمد شحات الخطيب بشهادة متقنة حول الأميَّة الأكاديمية في العالم العربي. ويبدأ الخطيب بتحديد مظاهر الأميَّة الأكاديمية بالجوانب التالية: عدم متابعة المستجدات المعرفية في مجال التخصّص، وعدم المشاركة في اللقاءات والمنتديات الفكرية والعلمية، والتمسّك

بالرّأي والإصرار عليه، حتى مع العلم بخطئه، والسّلوك الدوغماتي في مختلف الشؤون الفكرية والاجتماعية، وعدم امتلاك المهارات اللغوية المناسبة والضعف في مستوى اللغة العربية تحدّثا وكتابة. ومن ثم، الاستغراق الشديد في العامية على حساب اللغة الفصيحة. ويبدو لنا أنّ الخطيب يركز في تحديده على الأميَّة اللغوية وعلى الدوغماتية والتعصّب الفكري الذي أطلقنا عليه مرارا مصطلح الجهل المقدس المركب.

ويرى الخطيب أنّه من الصعوبة بمكان تحديد درجة انتشار الأميَّة الثقافية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية، لكنّه يرى أنَّ معظم الأكاديميين يعانون من مظهر أو أكثر من مظاهر الأميَّة الثقافية الأكاديمية في الجامعات، وهذه رؤية دقيقة وموضوعية.

وتناول الخطيب أسباب الأميَّة الثقافية الأكاديمية في المنطقة العربية، وفصّل فيها، وحددها بأسباب شخصية مادية مثل: عدم توفر الحوافز وانشغال الأستاذ الجامعي بأمور الحياة الأسرية بشكل مكثف، وبصعوبات الحياة من الناحية المادية، والمشكلات العائلية العديدة، والإحباط المتكرر، والاستسلام واليأس والقنوط وتفضيل الانسحاب... ويرى أنَّ هناك أسبابا إدارية، تتمثَّل «في وصول ضعاف الأكاديميين إلى المراكز القيادية الأساسية والكبرى، وغياب أنظمة إدارية داعمة للأفراد المبدعين أو المنتجين، ومعاملتهم معاملة عادية جداً أو شكلية فقط، فضلا عن التكتلات والتحزبات أو الشللية لأسباب دينية أو ثقافية أو جغرافية ونحوها». وينوّه الخطيب إلى ندرة المناشط الثقافية والعلمية داخل الأقسام والكليات.

وينتقل الخطيب إلى الأسباب الاجتماعية للأمية الأكاديمية مثل: انشغال الأساتذة بالأمور التافهة على حساب الأمور الكبرى، واستغراقهم في وسائل التواصل الاجتماعي بشكل مبالغ فيه، مع ضعف المهارات الاجتماعية التواصلية، وانعدام الثقة بين الأكاديميين وزملائهم وقياداتهم وغيرهم، وعدم توفر الحريات الأكاديمية

الحقيقية، واتخاذ القرارات الحاسمة في المجتمع بشأن الحياة الأكاديمية لا يشارك الأكاديميون فيها، وفي رسم خطط مستقبلية للحياة الأكاديمية بعيدا عن الجامعات ومؤسسات التعليم العالي، انتهاءً بوجود خلل في أنظمة الأجور المتعلقة بالعاملين في الحقل الأكاديمي، واتخاذ قرارات في المجتمع تعكف على تجريف الجامعات من الأساتذة الكبار أصحاب الخبرة لحساب المبتدئين بحجج واهية للغاية».

٥-٢- شهادة الدكتور عبد الله البريدي، أستاذ السلوك التنظيمي غير المتفرغ في جامعة القصيم:

يقول الدكتور عبد الله البريدي (أستاذ السلوك التنظيمي غير المتفرّغ في جامعة القصيم) في هذا السياق: «إن أمية الأكاديميين أشدّ وطئاً من أمية العوام، وذلك أنها تفرغ الأكاديمي من محتواه وتجفّفه من فعاليته، ليبقى شكلًا بلا مضمون، على أنّني أحسب أنّ الأميَّة الأكاديمية منتشرة لدى نسب عالية من الأكاديميين العرب، مع تفاوتها من جامعة إلى جامعة، ومن دولة إلى أخرى، وهي تتّخذ صوراً عديدة، ومنها:

- الجهل حيال فلسفة العلم (الأبستمولوجيا)، ممّا يوجد أبحاثا سطحية، لا تسهم في تقدم الحركة العلمية، ولا في تزويدنا بترسانة مفاهيمية جديدة، من شأنها المساعدة في تشخيص مظاهر التخلف بكل تجلياته.
- الجهل حيال عوامل نجاعة البحث العلمي، ممّا يجعل الأكاديميين ينفقون أعمارهم في أبحاث لا تسمن من تنمية ولا تغني عن تخلّف.
- الجهل حيال التشريعات والقوانين، مما يفوت على الأكاديميين فرصا ذهبية من جهة، أو يورطهم في خرق القانون من جهة ثانية.
- الجهل حيال التقنيات الحديثة، الأمر الذي يضعف من قدراتهم على استغلالها في زيادة الحصيلة العلمية وتعميقها.

ويؤكّد البريدي من جديد أنّ الأميَّة الثقافية مستشرية في جامعاتنا، ويعبّر عن ذلك بقوله: «الأمية الثقافية ضاربة بأطنابها في الفضاءات الأكاديمية العربية، بل هي الأصل وما عداها الاستثناء». ثم يضرب البريدي أمثلة على غياب الحسّ الثقافيّ المتعلق بالقراءة، فيذكر ما يلي: «وسردية خيبة أخرى، مفادها أنَّ أستاذاً جامعياً يتبجّح أمام طلبة الدراسات العليا باعتراف فجّ، حيث يصرّح بأنه لا يقرأ شيئاً من أجل تدريس المقررات، إذ يكفيهم ما يختزنه من «معلومات قيمة» في ذاكرته الأمينة. وسرديات أخر لعشرات من الزّملاء العرب، الذين يستحيل أنَّ تلفي لديهم ما يسرّ من النقاشات المعمقة، أو يثري من الطروحات المنهجية أو المعالجات النقدية، ومن المستحيل لأمثال هؤلاء أنَّ يشيروا إلى أحد أبحاثهم أو مقالاتهم، فضلاً عن إهدائك شيئا منها، إذ هي «عورة بحثية» يتوجّب سترها. ولا تسل عن رداءة طروحاتهم، وتواضع منافذ نشرها، إنَّ أنت نقّبت عنها بنفسك؛ لغرض بحثي أو فضول تشخيصي.

شهادة الدكتورة عائشة الأحمدي، أستاذ أصول التربية بجامعة طيبة:

وتتناول الدكتورة عائشة الأحمدي (أستاذ أصول التربية بجامعة طيبة) هذه الظَّاهرة فتقول: «ظهرت لدينا أمية جديدة في مجتمعاتنا العربية، هي الأميَّة الثقافية، وضيق الأفق بكافّة أشكاله، وامتدّت هذه الظَّاهرة لدرجة أنّها أصبحت مشكلة حقيقية لأهمّ عنصر يعوّل عليه في قيادة التغيير في المجتمعات العربية، وهم أعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية، وتتجلّى أعراض الأميَّة الثقافية في العديد من المشاركات والشّواهد، وبخاصة المشاركات الأكاديمية، وفي البرامج الحوارية».

وتشدّد الأحمدي على خطورة الأميَّة الثقافية من حيث«إنها تصنع واقعا مزيفا خادعا لاسيَّما في قطاع مهمّ وحساس كقطاع التعليم العالي، **وتزداد المشكلة خطورة عندما تتجسّد في قمة هرم النظام التعليمي، وفي أخطر مكوّن من مكوّناته، ونعني أعضاء هيئة التدريس (...) فالكثير، من أعضاء هيئة التدريس**

لا يدركون أنّ كلّ أصناف الأميَّة لا قيمة لها أمام الأميَّة الثقافية، لسبب بسيط، وهو أنّها تجعل عضو هيئة التدريس يفتقر إلى الوعي بالواقع المحيط به، وتعوزه النظرة الإبداعية إلى الحياة والكون». وتصف الأحمدي هذه الظَّاهرة وخطورتها بين أعضاء هيئة التدريس بقولها: «نجد حولنا في بلداننا أعضاء هيئة تدريس – وعددهم ليس بالقليل –من بين الحاصلين على شهادات جامعية عليا، وفي تخصّصات مهمّة غير ملمّين بأولويات المعرفة والثقافة، إضافة إلى السطحية الشديدة في معلوماتهم العامة، حتى تكاد معلوماتهم تقتصر على نطاق عملهم المهني فقط، ولا تخرج عنه (طبيب - مهندس - محامي - الخ). فإذا خرج الحديث إلى مواقع لا تتعلّق بمجال تخصصه، ولكنها ذات عمق ولو بسيط، تجد هذا الشخص عاجزاً عن توفير أيّ إجابة أو رأي».

٥-٣- شهادة الدكتورة فاطمة اليافعي، أكاديمية عمانية - أستاذ زائر في قسم التربية بجامعة ظفار:

ولم تضنّ علينا الدكتورة **فاطمة اليافعي بمشاركتها، مؤكدة وجود هذه الظَّاهرة الخطيرة، إذ تقول: «من وجهة نظري أرى أنه توجد أمية أكاديمية لدى بعض أعضاء الهيئة التدريسية الأكاديميين في الجامعات العربية بشكل عام، وقد تصل درجة حضورها إلى معدل متوسط، وهذه الأميَّة ليست مقتصرة على جامعة دون أخرى، ولا خاصة بفئة من الأساتذة بعينهم، بل تبدو ظاهرة في أغلب الجامعات العربية»**.

وتذكر اليافعي مجموعة من مظاهر الأميَّة الأكاديمية. منها ما يسمّى بالأمية التكنولوجية وتتمثل في «نقص الخبرة في التعامل مع متطلبات عصر الثورة الصناعة الرابعة، إذ إنَّ هناك أساتذة لا يتقنون استخدام الحاسب الآلي والبرامج التقنية الحديثة الضرورية لأداء عملهم وفق متطلبات العصر، ولا يحسنون اختيار أساليب التدريس الحديثة والمناسبة للموقف التعليمي، بل يكتفون بالتلقين، مما

يجعلهم يعتمدون على السبورة البيضاء فقط في تقديم محاضراتهم لطلبة باتت التقانة أحد شرايين حياتهم اليومية الأمر الذي يضعف من دافعيتهم للانتظام وحضور تلك المحاضرات».

وتشير الدكتورة اليافعي إلى ضعف الإنتاج العلمي عند الأكاديميين بوصفه مظهرا من مظاهر الأميَّة الأكاديمية، وتعزو هذا الضعف إلى التأثير السيّئ للعبء الدراسي الوظيفي الذي يضعف قدرة الأستاذ على الإنتاج العلمي، وهو مسؤول عن تدريس أعداد كبيرة من الطلبة، والمشاركة في العديد من اللجان- على مستوى القسم والكلية والجامعة- ومطالبتهم بمشاركات (محددة العدد) لخدمة المجتمع المحلي.

وتأخذ اليافعي ضعف اللّغات الأجنبية بعين الاعتبار كمظهر من مظاهر الأميَّة الأكاديمية، فتقول: «في الجامعات التي تعتمد لغة أجنبية يجد الكثير من الأساتذة- الذين حصلوا على مؤهّلاتهم في دول عربية أو تدرّس باللغة العربية وكذلك أساتذة قسم اللغة العربية- صعوبات حقيقيّة في التواصل مع زملائهم في الأقسام الأخرى، أو في الكليات التطبيقية والعلمية، كما أنهم يحتاجون إلى مترجم عند حضورهم للاجتماعات والمؤتمرات الناطقة بلغة أجنبية، الأمر الذي يضعف من مهارات التّواصل والمشاركة بينهم، ويؤخّر من مواكبتهم مستجدات الاختصاص العلمي والقضايا الإقليمية والعالمية، فضلا عن ضعف فئة من الأساتذة العرب في التحدّث والكتابة الصحيحة باللغة العربية ذاتها».
وتلاحظ اليافعي أنّ طبيعة الجامعة التدريسية تؤثر كثيرًا في ترسيخ ظاهرة الأميَّة الأكاديمية فتقول: «غالبا ما ينصبّ أداء الأستاذ في الجامعات العربية على وظيفة واحدة من وظائف الجامعة، وهي التدريس (....) وأوضاع الجامعات العربية في التصنيفات العالمية للجامعات تؤكّد مدى تدنّي مستوى الأساتذة في بناء البرامج وتدريسها بكفاءة لتقديم مخرجات بشرية تتناسب مع سوق العمل. وتقصيرها في أداء دورها في الحياة السّياسية والثقافية والاجتماعية، فضلا عن ضعف أدائها في مجال البحث العلمي (للأساتذة والطلبة)».

٦ ـ شهادة يمنية:

٦-١ -شهادة الدكتور سمير عبد الرحمن الشميري، أستاذ ورئيس قسم علم الاجتماع السياسي في كلية التربية بجامعة عدن:

يقرّ الدكتور سمير عبد الرحمن هائل الشميري بالحضور الفاضح لظاهرة الأميَّة الأكاديمية في الجامعات العربية. يقول الشمري في شهادته: «لابد لي من التذكير أني أومأت في غير مرة، أنَّ من الركائز الأساسية للإصلاح في الجامعات العربية، هو الاهتمام بالأستاذ الجامعي وإعادة الاعتبار لهيبته ووقاره، وعدم فتح أبواب الجامعات لأصناف لا تتوفر فيهم الكفاءة والنجابة والمهارة والعلم والهيبة والوقار، ممّا يؤدي إلى تحطيم الحياة الأكاديمية، وإلى تموج علمي ومعرفي وثقافي وسلوكي، وتدمير مستمر لقاعدة التعليم الجامعي. فالجامعات العربية تعاني من ارتجاجات ومعضلات جسيمة، وفجوة شاسعة ما بين التعليم الجامعي ومتطلبات المجتمع، ولهاث خلف الطابع الكمي، وضبابية الاستراتيجية التعليمية، وضعف القاعدة المؤسسية للتعليم، وركاكة الأداء الإداري وهزال في المختبرات والمكتبات والتجهيزات المادية، مع تقهقر القيم الأكاديمية والضمير المهني عند بعض من المشتغلين في الحقل الأكاديمي. ويتابع الشميري قائلا: «**إن الجامعات العربية على كثرتها مازالت قابعة تحت مظلة التيبّس الفكري والإبداعي، وماتزال أساليب الإملاء والتلقين والحفظ مهيمنة على قاعات الدرس الأكاديمي**».

٧ ـ شهادات عراقية:

٧-١- شهادة الدكتور صلاح كرميان، أكاديمي عراقي مقيم في أستراليا:

يتناول الدكتور صلاح كرميان وضعية الأميَّة الأكاديمية في الجامعات العربية في ضوء الواقع السياسي والاجتماعي. ويرى أنَّ الأوضاع المأساوية في العراق انعكست على تكوين الشخصية الأكاديمية، ولاسيَّما الحاصلين على الشّهادات العليا، الذين أصبحوا بحكم حصولهم على تلك الشهادات أساتذة

في الجامعات. وبناء على هذه الرؤية المعمّقة للوضع يقول كرميان واصفا أحوال الأميَّة الأكاديمية عند أساتذة الجامعة: «**ليس غريبا، ضمن هذا المناخ المتردّي، أنَّ نجد أستاذًا في الجامعة لا يفقه في طريقة الاقتباس من المصادر، أو طريقة إدراجه في المتن، ولا يميّز بين الاقتباس وإعادة صياغة النص، ولا يلّم بكيفية ترتيب المراجع والمصادر، وهذه كلّها من أبجديات البحث العلمي. والأنكى من ذلك إصرارُه على رأيه، وإجبار الطلبة على اتّباع ما يمليه عليهم دون أنَّ يكلّف نفسه مراجعة أحد المصادر الكثيرة المتوفرة**»(كرميان، ٢٠٠٨).

ومن ثم يتناول كرميان طبيعة العلاقات المتوتّرة بين الأكاديميين في الحرم الجامعي، فيقول: «أما بخصوص إدارة المناقشات، فإنَّ هذه المهارة يفتقدها مثل هؤلاء المحسوبين على الوسط الأكاديمي. فهم لا يعون أنّ مثل هذا الدور يتطلب كفاءة يفتقدون إليها، **لذا كثيرًا ما ينجرّون الى اتباع سلوك بعيد عن العرف الأكاديمي، ويتورّطون في المهاترات الهابطة، والتمسك بآرائهم الشخصية. وينطلق هؤلاء من عداواتهم الشخصية أو حساسياتهم الفكرية ضد الباحثين الذي يخالفونهم في آرائهم وتوجهاتهم أثناء مناقشة البحث العلمي بعيداً عن النزاهة والأمانة والحياد وتقبل الآخرين، بغض النظر عن ثقافاتهم والأفكار والمعتقدات التي يؤمنون بها، والتي تتطلبها أصول المناقشة وآداب الحديث والمناظرة**» (كرميان، ٢٠٠٨).

٧-٢- شهادة الدكتور صالح هويدي، شاعر وأديب وأستاذ جامعي عراقي مقيم في الإمارات:

يتناول الأديب العراقي الدكتور صالح الهويدي مختلف مظاهر الأميَّة الأكاديمية، ويحفر في أعماقها، فيقول مؤكّدا حضورها الواسع في البيئات الأكاديمية العربية: «**في تقديري تشكل الأميَّة الأكاديمية ظاهرة لا يمكن إنكارها في الجامعات العربية**. وقد أخذت هذه الظّاهرة تتبلور على نحو أكثر وضوحا منذ تسعينيات القرن المنصرم ولا تزال تتعمّق، وقد كان للمتغيرات الاقتصادية

والسياسية وظروف الحروب والإشكالات التي عاشتها دول المنطقة أثر واضح في تبلور هذه الظَّاهرة ولا سيَّما في دول المشرق العربي».

وينتقل هويدي للحديث عن البيئة الحاضنة لمثل هذه الأميَّة وتحولاتها، فيقول: «لقد عمق من حضورها اهتراء المؤسّسات الأكاديمية، والتساهل في تطبيق المعايير العلمية في الجامعات، ومتابعتها على نحو جدّي، **ليصبح الأكاديمي مجرد معلّم تقليدي يجترّ المعارف الأكاديمية في ظل انعدام المعايير والمتابعة**».

وفيما يتعلق بالبحث العلمي وضعف البنية الثقافية والعلمية لأساتذة الجامعة يقول هويدي: «أضف إلى ذلك التّساهل في مجال البحوث التي هبطت مستوياتها، بسبب تغليب الجانب الإداري على المعرفي في المؤسّسات الأكاديمية، وعدم وجود ما يشجّع على مواصلة البحث في ظل الوضع الاقتصادي المتعب للأكاديمي. **ناهيك عن أنَّ إعداد التدريسيين منذ نهاية الثمانينيات، وحتى اليوم، قد شكل تدنيا في مستواه، حتّى إنَّ نسبة كبيرة من خريجي هذه المرحلة يفتقرون تماما إلى الأفق المعرفي الذي يتجاوز حدود الاختصاص ليكشف عن جهل بثقافة العلوم الإنسانية المجاورة للتخصّص والتي لا غنى للأكاديمي عنها**، سواء فيما يكتب، أو فيما يتحدث به للجمهور أو لطلبته».

ويركز هويدي على قضية التكامل المعرفي في وعي الأكاديميين قائلا: فعلاقة علوم الاجتماع والتربية وعلم النفس والفلسفة والاقتصاد والسياسة والثقافة علاقة تشابك وتكامل، **ولا يستطيع الأكاديمي فهم الظَّاهرة المدروسة في حقل من هذه الحقول من دون أنَّ تكون له دراية واطلاع على معطياتها**، مثلما لا ينجح في تفسيرها وتفكيك بنيتها من دون إلمام بمعطياتها، **وبالتالي فإنَّ مستوى التدريس في المرحلة الراهنة يكشف أحيانا عن ضعف في ثقافته التخصّصية وعدم ضبط لأدواتها وحقولها إذا ما قيس بأجيال الخمسينيات والستينيات والسبعينيات**».

ومن جديد يؤكد هويدي على ضعف البيئة الأكاديمية وغياب محفزاتها، فيقول: «ولعل المسؤولية هنا تبدو مشتركة فيما آل إليه وضع الأكاديمي. فإذا

قصّر الأكاديمي في الوصول إلى المستوى **المطلوب من الفضول المعرفي ومتابعة الجديد والديمومة في القراءة والمنجز البحثي، فإنَّ مؤسساتنا الأكاديمية وأنظمتها قد عجزت عن تلبية بيئة أكاديمية حافزة مكتفية بآلية التفريخ بمستوياته المتدني وإهمال الوضع الاقتصادي والاجتماعي للأكاديمي**».

ويتطرق هويدي إلى مسألة مدى انتشار الأميَّة الثقافية بين أساتذة الجامعة، فيقول: «ولا شك في أنَّ هذه الأميَّة الأكاديمية آخذة في الاستفحال في شكل عدوى بين الأكاديميين، ما لم تقم الجامعات بتدارك الأمر، وبناء نظام أكاديمي متكامل، يخلق البيئة الحافزة لتغيير أنماط السلوك التقليدي تغييرا نوعيا، وهو أمر نراه صعب التّحقيق في ظلّ انهيار المؤسسات العلمية في أغلب دولنا العربية، وتردي وضعها الاقتصادي. والأمر يصدق على الاستثناء من الأساتذة المتميزين والفاعلين الذين قد لا تتعدّى نسبتهم الـ ١٥ أو ٢٠ بالمئة، إذ لا يحصلون على حقّهم من الرعاية والاهتمام والتكريم، وكأنهم يعملون بديناميكية ذاتية وسط صومعاتهم في ظل حالة من الإهمال واللامبالاة».

٧-٣- شهادة الدكتور علي حسن الشيخ حبيب، مدير مركز الرافدين للدراسات والبحوث الاستراتيجية- العراق:

يقدم الدكتور علي حسن الشيخ حبيب وصفا دقيقا وتحليلا عميقا لظاهرة الأميَّة الأكاديمية، ويأخذ تحليله لهذه الظَّاهرة طابعا منهجيا في التناول يتّسم بالخبرة الكبيرة في هذا الميدان المعرفي.

يبدأ حبيب مساهمته بالتمييز الدقيق بين الأميَّة التقليدية وبين الأميَّة الأكاديمية فيقول: «نعني بالأمية التقليدية عدم قدرة الإنسان على القراء والكتابة، أي بمعنى عندما لا يعرف الإنسان القراءة والكتابة تُطلق عليه صفة «أميّ»، وهذه هي الأميَّة التقليدية المعروفة، ويمكننا اليوم أنَّ نتحدث عن نوع آخر من الأميَّة الخطرة التي تداهم الجامعات والمعاهد العليا ومراكز الدراسات والبحوث العلمية في الوطن العربي، وهي الأميَّة الأكاديمية».

ومن « مظاهر هذه الأميَّة حالة التصحّر العلمي والثقافي والأدبي، وغياب الإبداع والإنتاج العلميّ، من بحوث وابتكارات في الجامعات العربية، وما يبعث على الأسى حقّا أننا نلاحظ أنّ الكثير من التدريسيين في الجامعات العربية لا يتقنون حتّى اختصاصاتهم العلمية، ولا يكترثون بتطوير قدراتهم على مواكبة العلم في مراحله المتأخّرة، ويكتفون بما تعلموه في مراحل دراستهم الأكاديمية فقط » .

وينتقل الشيخ حبيب للحديث عن بعض المتغيرات التي تحكم الذهنية العربية والأكاديمية فيقول: «إن الهدف الرئيسي للعقل الأكاديمي العربي هو الاكتفاء بالحصول على اللقب العلمي «الماجستير والدكتوراه أو أستاذ مساعد أو بروفيسور». ويضاف إلى ذلك أنّ معظم الكوادر التدريسية في الجامعات العربية يعتقدون أنّ حصولهم على الشهادة التدريسية يعني وصولهم الى القمة العلمية، وهو المكان الذي يعصمهم من النّقد أو التّشكيك في قدرتهم العلمية والثقافية وغيرها، ويعتقدون أيضًا أنّ ما اختزنوه من معارف وعلوم في دراستهم كاف لضمان تميزهم وتألقهم، ولتحصينهم ضدّ النقد والمحاسبة والمساءلة من قبل القائمين على إدارة الجامعات».

ويتحدّث الشيخ حبيب عن أحد أخطر مظاهر الأميَّة الأكاديمية التي تتمثَّل في تضخم الألقاب، أو فيما نسمّيه نحن التماهي بالألقاب، فيقول: «أصبحت الجامعات العربية اليوم متخمة بالألقاب العلمية التي يتسابق إليها الأكاديميون في الجامعات العربية، وهم في كلّ الأحوال ينالون هذه الألقاب بالترقية الروتينية وليس بالإبداع العلمي والمنشورات والنّشرات في المجلات العلمية الرصينة. وقد أصبحت هذه الألقاب عبارة عن وسيلة لتحقيق غايات شخصية للتميز والتمايز، فقط بعيدا عن الإبداع العلمي والثقافي والأكاديمي».

ويختتم الشيخ حبيب تحليله المميز والغني بمضمونه ومنهجه، قائلا: إنَّ الجامعات العربية تعاني من تفشي الأميَّة الثقافية، وضيق الأفق العلمي والمعرفي،

والضّحالـة الفكريـة، وانعـدام الإبداع، وعلينا القول إنَّ الأميَّـة الثقافية والأكاديمية تتمثَّل في: عـدم القراءة والاطـلاع، والتحجّر الفكري، والتصحـر العلمي والثقافي والمعـرفي، وهـي المظاهـر التي تسِـمُ معظـم الأكاديميين في الجامعـات العربية.

٧-٤ شهادة الأستاذ الدكتور عبد الكريم المشهداني، أكاديمي عراقي، محاضر في مركز الدراسات القانونية والقضائية بقطر - عميد سابق:

يتجـاوب الدكتـور عبـد الكريـم المشـهداني مـع السّـؤال الـذي طرحنـاه: هـل هنـاك أمية ثقافيـة أكاديميـة في الجامعـات العربيـة؟ وكيـف السـبيل لمواجهتهـا؟ مبتدئـا، بـادئ ذي بـدء، بتعريـف الأميَّـة التقليديـة، فيقـول: «مـن المتعارف عليـه أنّ مفهـوم «الأمية» يعنـي عدم معرفة القـراءة والكتابـة، وعندمـا لا يعـرف الشـخص القـراءة والكتابـة. وكانـت الأميَّـة ومـا زالت مـن المشـكلات الحقيقيـة التي تعـاني منهـا المجتمعـات العربيـة حتـى الآن. وهـي التـي تقـف حائـلا دون التقـدم والنهـوض في مختلـف المجـالات، هذه هي الأميَّـة التقليديـة المعروفة «...

وينتقـل المشـهداني مـن تعريفـه للأمية بعامّـة إلى تعريـف الأميَّـة الثّقافيـة في الوسـط الأكاديمـي فيقـول: «وثمـة «أميـة» جديـدة بدأنـا نلمـس ظهورهـا في مجتمعاتنـا هـي «الأميـة الثقافيـة» أميـة المتعلمـين، وضيـق الأفـق بكافّـة أشـكاله، وتتمثّـل في عـدم القـراءة والاطلاع، والتحجّـر الفكـري الـذي يطغـى عـلى الشـخص، وهـذه الأميَّـة تهـدد المتعلمـين ولا سـيَّما مـن أمـضى تعليمـه العـام وربـما الجامعـي، ولكـن هـذه الأميَّـة قـد تفقـد الشـخص قدرتـه عـلى التعامـل مـع الـذات والغـير «.

ويبنـي المشـهداني عـلى مـا تقـدم مـن تعريـف الأميَّـة الأكاديميـة، مؤكّـدا حضورهـا في الجامعـات العربيـة فيقـول: «وثمـة أمّيـة تطفـو عـلى السّـطح الأكاديمـي، تلـك هـي «**الأميـة الأكاديميـة**» **أو** «**الأميـة الثقافيـة في الوسـط الجامعـي**»**؟ وهـي أميـة ضاربـة الجـذور في تربـة الجامعـات العربيـة، ويمكننـا أنَّ نتلمّـس هـذه الأميَّـة الأكاديميـة في الوسـط الجامعـي في المظاهـر الآتيـة كلهـا أو بعضهـا:**

- **أميـة في التعامـل مـع تكنولوجيـا المعلومـات ووسـائل الاتصـال والتواصـل الإلكترونيـة**، وفي القـدرة عـلى اسـتخدام تلـك التقنيـات في البحـث الأكاديمـي.

- **أمية في اللغة العربية** تتمثَّل في عدم إتقان قواعدها، وفي ضعف القدرة على الاستخدام السّليم للغة الأم. **ويلحق بالأمية اللغوية أمية في إتقان لغة أجنبية أو أكثر**، فلا يكلف الأكاديمي نفسه عناء تطوير قدراته في معرفة لغة أجنبية أو أكثر، تعينه على ولوج العلوم والمعارف والمستجدات في المجال الذي تخصّص فيه على النطاق العالمي.
- **ضعف في الاطلاع ومواكبة القضايا الحيوية** في المجتمع ومستجدّاته، علاوة على **ضعف أو غياب الإنتاجية العلمية، حيث إنّ نسبة لا يستهان بها من الأساتذة الأكاديميين اكتفوا بما أنجزوه في مرحلتي الماجستير والدكتوراه، وباتوا يلجؤون إلى اجترار تلك المعلومات دون الغوص العلمي في البحث عن التطوّر الحاصل في ميادين تلك العلوم والمعارف.**
- **ضعف في القدرة على تقبّل النّقاش والجدل** بسبب غياب الروح النقدية والتّصلب في الرأي والتمسّك بالماضي.
- **الأميَّة الإعلامية المتمثلة في عدم القدرة** على التحليل وعلى تقييم المعلومات الواردة، والعجز عن التعامل مع المستجدات الرقمية.
- **أمية في التعامل مع وسائل البحث العلمي المتطورة**، وبالأخصّ في المجال الإحصائي والأبحاث الميدانية، حيث يركّز بعض الأكاديميين على استعراض الأدبيات دون الغوص في إثبات النظريات، وتأكيد مدى مصداقيتها.

ويوجه المشهداني أصابع الاتهام إلى تخلف المناهج الدراسيّة وآليات الإعداد لطلبة الدراسات العليا (دبلوم وماجستير ودكتوراه) في تكريس الأميَّة الأكاديمية والثقافية على حدّ سواء.

٧-٥- شهادة الدكتور عبد الجبار الرفاعي، مدير مركز دراسات فلسفة الدين، رئيس تحرير مجلة قضايا إسلامية:

أفاض علينا الدكتور عبد الجبار الرفاعي بشهادته التي يسلّط فيها الضّوء على الأميَّة الأكاديمية، ويقول في تأكيد انتشار هذه الظاهرة: «**تتفشى الأميَّة الثقافيةُ**

والأكاديميةُ بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية بشكل مخيف، فقلّما ترى من يلاحق ما هو جديدٌ في تخصّصه الأكاديمي، وأقلّ منه من يهتم بمواكبة الإنتاج الفكري بالعربية فضلًا عن غيرِها من اللّغات، أو يتعرّف على الأعمال الجادّة في مختلف الحقول».

ويركز الرفاعي على انتشار الأميَّة الإلكترونية بين الأكاديميين فيقول: «**كما يجهل أغلبُ التدريسيين من الجيل القديم الابتكاراتِ المدهشة للذكاء الاصطناعي**، وما يعدُ به من مكاسب عظمى (...) **إنَّ الأميَّة بأجلى تمظهراتها اليوم تعني الجهلَ بالذكاء الاصطناعي وما ينجزه اليوم، ويعد به غدًا**، والجّهلَ بتوظيفِ منصات التواصل وتطبيقاتها المتنوعة، والعجز عن الإفادةِ من ذلك في التكوين المعرفي والثقافي، وعدم استثماره في التنمية العلمية والأكاديمية، والغفلة عن أنّ مصادرَ المعرفة وطرائقَ تلقيها لم تعد كما كانت أمس، ولا أساليب التعليم هي ذاتها. منصاتُ التواصل وتطبيقاتها المتنوعة كسرت احتكارَ الكتاب الورقي، وكلّ الطرق التقليدية للتكوين المعرفي والثقافي، وتغلّبت على وسائل تداولها ونشرها المتعارفة، بل أضحت موازيةً لعملية التكوين الأكاديمي في الجامعات المتوارثة منذ ما يزيد على تسعة قرون[1]، وأراها ستتفوق عليها بعد مدة ليست بعيدة».

وينتقل الرفاعي ليحدثنا عن الأميَّة الأكاديمية وسعة انتشارها فيقول: «الأميةُ الثقافية والأكاديمية ليست خاصةً بكثيرٍ من التدريسيين في الجامعات العربية، **بل إنها تغطّي أكثرَ الجامعات التي أعرفها في المحيط الإقليمي خارج فضاء التعليم العالي العربي**».

ويحاول الرفاعي في هذه المداخلة تحليل العمليات التربوية التي يتوالدُ فيها اغترابُ الأستاذ عن التلميذ، واغترابُ التلميذ عن الأستاذ، وأثر ذلك في التكوين الأكاديمي، وما ينتهي إليه هذا الاغتراب من أميةٍ معرفية وثقافية فيقول: إنّ زمانَ التلميذ يختلف عن زمانِ الأستاذ، وأعني بلفظ «الزمان» معناه التربوي والتعليمي

١ تأسست جامعة بولونيا في إيطاليا سنة ١٠٨٨م، ويقال إنها أول جامعة للتعليم العالي في الغرب، ومازالت مفتوحة إلى اليوم. وتأسست جامعة أوكسفورد في بريطانيا سنة ١١٦٧م ومازالت مفتوحة إلى اليوم.

والثقافي. كلُّ زمانٍ مشتقٌّ من نمطِ وجودٍ يختلف عن زمانٍ مشتقٍّ من نمطِ وجودٍ آخر. نمطُ وجودِ التلميذ في العالَمِ هو راهنُ العالَمِ، ونمطُ وجودِ كثيرٍ من الأساتذة في العالَمِ هو ماضي العالَمِ. أغلبُ الأساتذةِ يعيشون اغترابًا عن حاضرِهم، فينحازون بثقةٍ مفرطة للماضي، وكأنّ ذلك الماضي على صواب أبديّ. والقليلُ من الأساتذة من جيل الآباء، استطاعَ حضورَ راهن العالَمِ، ومواكبةَ الذكاء الاصطناعي وما تقدّمه له منصاتُ الاتصال وتطبيقاتُها المتنوعة من جديد العلوم والمعارف والثقافة كل يوم»... ومأزقُ أعضاء هيئة التدريس أنهم يعيشون في عالَمٍ جديد لا يشبه عالَمهم القديم، عالَمٌ يمضي بسرعةٍ فائقةٍ إلى الأمام، لذلك ينسى هذا العالَمُ من لم يتكيَّف معه، بل سرعان ما يمسي حضورُه عبئًا عليه فيحذفه. أكثرُ الأساتذة عجزوا عن التكيّف مع هذا العالَمِ، لأنهم يفتقرون للوعي العميق به، فيعجزون عن الاستجابةِ لمتطلباته ووسائله ورموزه ولغته. وأغلبُهم لا يمتلك إرادةَ التمرّد على ماضٍ شديدِ الحضورِ في أذهانهم، والسطوةِ على مشاعرهم، ولأنه مكوّنٌ عميقٌ للاوعيهم، مازال عالقًا بهم ومازالوا عالقين فيه».

ثم يستطرد الرفاعي في شهادته قائلا: «**لا غرابةَ ألا يحرص أعضاءُ هيئة التدريس على التكوين المعرفي والثقافي المستمر في عالَمٍ لا يشبههم، وأكثرُهم فشلوا في التكيّف معه.** ذلك أنَّ طرائقَ ووسائلَ وأدوات التكوين المعرفي والثقافي في العالَمِ الجديد تختلف عن تلك التي عرفوها وتمرّسوا بها وأدمنوا عليها أمس، حتى صارت مكوّنًا لهويتهم المعرفية، لذلك نجد أكثرَهم يفتقدون لأيِّ حافزٍ لامتلاك ما هو جديد».

٧-٦- شهادة الدكتور مازن مرسول محمد، أستاذ علم الاجتماع في كلية الآداب بالجامعة المستنصرية:

يقدم الدكتور مازن مرسول محمد رؤية نقدية معمّقة وشاملة لظاهرة الأميّة الأكاديمية في الجامعات العربية. ويبدأ محمد شهادته بالتأصيل السياسيّ

الاجتماعي لهذه الظَّاهرة فيقول: «تعرفون أنّ كل مجتمع عندما يمرّ بعدّة أزمات، تنتابه العديد من العراقيل التي تقف أمام تقدمه وتطوره (....) والمجتمع العراقي حاله حال هذه المجتمعات التي واجهتها هذه الأزمات، فقد تصدّعت أسسه واهتزّت أركانُه بحكم ما مرّ به من تناقضات سياسية مؤثرة في مكوّنات البينة العامة للمجتمع بأكمله».

وينتقل مرسول محمد في تحليله السوسيولوجي، ليؤكد لنا أنَّ هذه الوضعية قد أفضت إلى توليد ظاهرة الأميَّة الأكاديمية والثقافية بشكلٍ مروّع، فأصبح الميدان الأكاديمي اليوم يعجّ بنماذج من الأكاديميين، وبات حكرا على هؤلاء الذين لا يملكون أيّ أهلية علمية أو ثقافية لهذه المهنة. ويصف محمد بعض مظاهر ومؤثّرات الأميَّة الأكاديمية، مركّزا على مسألة الاستهانة بالمكانة الأكاديمية للأستاذ الجامعي، والتلاعب بالدرجات الوظيفية، والتهاون في منح الدّرجات العلمية العليا، وفتح القبول الشامل لطلبة الدراسات العليا من كلّ، الفئات: القاصي والداني منها، دون الأخذ بعين الاعتبار عامل التفوق العلمي والكفاءة العلمية، وكل ذلك أحال الأمر الى مجرد امتلاك شهادة أو وظيفة في هذا الميدان دون إعارة العلم أيّ أهمّية.

هذه الأمور وغيرها أثرت سلبيا في آليات تطور العلم والابتكار في التخصّصات الفرعية، فأنحصر الهمّ الأكبر لهذه النماذج الأكاديمية في الكيفية التي تمكنّهم من التدرج في الترقيات دون اهتمام كبير بمصلحة العلم والتخصّص العلمي، **وأصبح الاكتفاء بالترقية هو الهدف الأسمى.**

ويوضح محمد أنّ هذه الوضعيات، والمظاهر السّلبية في الأداء الأكاديمي، قد رسّخت ظاهرة الأميَّة الأكاديمية وعمقت سريانها ومجراها. ومثل هؤلاء الذين يعانون من هذه الأميَّة لا يمتلكون استحقاقات الكفاءة والقدرة العلمية، **وإنّما سمحت لهم الظروف وأزمات البلاد بالوصول إلى مراكزهم، وهم مفرغون من أي قدرة على أيّ صيغة من صيغ التفاعل العلمي والفكري، وعدم امتلاك القدرة**

على تطوير العلم، «وعليه فإنَّ هذه النماذج تواجدت بكثرة للأسف في هذا الميدان المهمّ، وهو الأمر الذي أدّى الى شحّ في القدرة على التفكير والتحليل عند أصحاب هذه الأمية. وقد انحصر تفكيرهم في أمور شخصية فحسب»... ويستطرد محمد بقوله: وهؤلاء «باتوا يمثلون صورة حية متجسّدة للأمية الأكاديمية والثقافية الكبيرة التي يُخشى منها على مستقبل العلم في مجتمعنا».

ويختتم محمد شهادته بالقول: «هذه خلاصة بسيطة للموضوع الذي يتدفّق بتفاصيل كثيرة، وهي تعبير عن المشاهدات الحيّة لما نعيشه اليوم في الميدان العلمي الأكاديمي، والذي قد يتشابه مع كثير من المجتمعات التي عاشت وعانت من عدة أزمات لكن بنسبٍ مختلفة».

٧-٧- شهادة الدكتور محمد حمود السهر، رئيس قسم علم الاجتماع في كلية الآداب بجامعة ذي قار:

خصّنا الدكتور محمد حمود إبراهيم السهر بمداخلة منهجية لمسألة الأميَّة الأكاديمية، وبدأ مداخلته بتأكيد انتشار الأميَّة الأكاديمية في الجامعات العربية، قائلا: «الأمية الأكاديمية في الجامعات العربية عالية جداً بين الكوادر التعليمية، وتأخذ هذه الظَّاهرة طابعا متزايدا مع مرور الوقت؛ ولا يخفى أنَّ الظروف المعقدة التي مر بها العراق منذ بداية الحرب مع إيران في أيلول ١٩٨٠، وحتى اليوم، قد أسهمت في تحطيم النظام التربوي والتعليمي في البلد، وقد انعكس ذلك على الكوادر التعليمية في الجامعات العراقية، الذين عاشوا في ظل وضع غير طبيعي طوال العقود الأربعة الماضية، ولا بد لنا من الاعتراف بأننا، دولة ومجتمعا، منذ ذلك التاريخ لم نضع التربية والتعليم ضمن أولوياتنا.. فالبنية التحتية المهشمة للمدارس، والارتفاع المستمر بعدد السكان بمعدل نمو سنوي ٨ , ٢٪، والفساد المالي والإداري، والثقافة التقليدية، والصراع السياسي، كلّها عوامل أسهمت في وصول نسب عالية من الكوادر التدريسية في الجامعات التي لا تستحق الشهادة

واللقب العلمي، لأنها غير منتجة لا في تجديد طرق التعليم والتعلم، ولا قادرة على التفكير العلمي المنطقي بعيدا عن الأفكار المسبقة، أو عن الاجترار والحفظ والتلقين لأدبيات ونظريات ومناهج العلوم المستوردة من الغرب».

وينتقل السهر للحديث عن مختلف أشكال الأميَّة الأكاديمية ومظاهرها التي تأخذ صيغا متعددة كالأمية اللغوية والأخلاقية واللغوية، وعلى التوالي يبحث في أسباب تدهور ثقافة الأستاذ الجامعي إلى درجة الإصابة بالأمية الأكاديمية. **ويعزو ذلك إلى عوامل عديدة أهمّها «عدم الاهتمام الجدّي من قبل الحكومات العربية بالتعليم العالي، والبحث العلمي، إلا بما يحقق استمرار هذه الحكومات، وبقاء النظام السياسي، وعدم تعرضه لأية رياح تغيير قد تقلعه من الجذور»**.

ويعود السهر للحديث **عن عقدة النّقص التي تسِمُ الأكاديميين العرب فيقول:** «مازالت عقدة النقص المعرفي تسيطر على البنية الشعورية واللاشعورية للأستاذ الجامعي العربي، الأمر الذي يجعله غير قادر على المبادرة العلمية، كالقيام بطرح منهج جديد أو نظرية إبداعية جديدة خارج الأطر المنهجية للنظريات الغربية، التي تحولت إلى أصنام علمية ومعرفية، يدور الأستاذ الجامعي العربي في فلكها، ويحجّ إليها خصوصا في العلوم الاجتماعية والإنسانية. كذلك لا بد لنا من أنّ نتذكّر دائما الثقافة التقليدية العربية التي تسهم دائما في عرقلة أيّ خطوة يمكن قطعها إلى الأمام ما دام مثلث المعوّقات (الدين/ السياسة/ الجنس) جاثما على الصدور».

٧-٨- شهادة الأستاذ الدكتور سلام حامد التميمي، أستاذ في كلية التربية بجامعة ابن رشد، رئيس تحرير مجلة الأستاذ الصادرة عن الجامعة:

ويقدم الدكتور سلام حامد التميمي تصوّرا واضحاً عن الأميَّة الأكاديمية إذ يقول: «تفاقمت مؤخرا ظاهرة الأميَّة الثقافية لدى أعضاء الكوادر التدريسية في جامعاتنا، فبدلا عن أنَّ يكون الأستاذ منارة يؤثر في المجتمع ويحركه، ويحدث

فرقا في سلوكياته، نجده تابعا لحراك المجتمع، منقادا للعديد من السلطات البديلة التي أعقبت ضعف الدول ومؤسّساتها، **فنجد أستاذًا يتعامل بالقبلية والعشائرية لحلّ نزاعاته، بينما يلجأ آخرون لمؤسّسات دينية أو حزبية أو مجموعات ضغط أخرى**. وهذا مؤشر خطير يدل على ضرورة إجراء إصلاحات بنيوية شاملة لأجل إنقاذ الواقع الأكاديمي والعلمي والحضاري في البلدان العربية».

٧-٩ شهادة الدكتورة سلوى النجار، أستاذة النقد في قسم اللغة العربية بجامعة كركوك:

وتقدم الدكتورة سلوى النجار شهادتها في هذه القضية قائلة: «نعم. يعاني بعض أساتذة الجامعة من الأميَّة الثقافية أو الأكاديمية لاسيَّما الذين يأتون إلى الدراسات العليا من أجل الحصول على الشهادة والتباهي بها، وهؤلاء أغلبهم لا يملكون من الثقافة شيئا. ونحن اليوم نواجه تحديات كبيرة من قبل سلطة الدولة التي باتت بيد الأحزاب، والتي تتدخل في حسم ملفات المسؤولين عن التعليم الجامعي، وبالتالي نقرأ على الدنيا وعلى التعليم السلام في ظل هكذا سلطات..». وترى النجار أنَّ الأكاديميين يعانون من ضعف مستوى القراءة والاطلاع في مستويي التخصُّص الدقيق والعام. ويترتّب على هذا الأمر «حصول بعض الأكاديميين على الشهادة العليا (الماجستير والدكتوراه) دون أنَّ يكون لديهم وعي ثقافي يتناسب مع هذه الدرجات العلمية، كما أنَّ بعضهم يحصل على الشهادة عن طريق المحاصصة **أو القرارات الخاطئة للوزارة حين تسمح لذوي الشهداء والمسجونين بالقبول في الدراسات من دون النظر إلى المعدل، أي من دون الدخول في التنافس العلمي للحصول على مقعد**». ثم تتابع النجار قولها: «لدينا أساتذة وقد بلغت مدة تواجدهم في الجامعة أكثر من عشرة أعوام، وليس لديهم مشاركات في المؤتمرات، بل إنّهم غير قادرين حتّى على تقديم أبحاث جادة أو كتابة مقالات ضمن تخصّصهم..... وأختتم القول بأنَّ موضوع الأميَّة الأكاديمية في غاية الأهمية وأتمنّى لو أنَّ ندوة أو ملتقى دوليّا يتمّ من خلاله مناقشة هذه الظَّاهرة من أجل وضع الحلول لمعالجتها.

٧-١٠- شهادة محمد جلجامش، أكاديمي كاتب وباحث عراقي:

قدم محمد جلجامش تحليلا عميقا لظاهرة الأميَّة الأكاديمية في مختلف مظاهرها وتجلياتها قائلا: «يعدّ موضوع الأميَّة الأكاديمية من القضايا الفائقة في أهميتها، والتعريف الذي أورده الدكتور وطفة للأمية الأكاديمية دقيق وواضح. **وأرى أنَّ هذه الظَّاهرة موجودة في المجتمع العراقي، حيث إنّ سرقة بعض الأساتذة لبحوث بعض الطلاب شيء مألوف. وهذا ينسحب على السّرقات العلمية من الدوريات الأجنبية أو العربية مع تغيير في الإنشاء والتسمية....»**. ويؤكّد جلجامش تأصّل هذه الأميَّة في الجامعات العربية إذ يقول: «الأمية الأكاديمية حاضرة بقوة في الجامعات العراقية. وتتمثل في الجهل بطرائق التعليم والاقتصار على المعلومات القديمة، وفي فهم النظريات فهما شكليا دون التوغل في فلسفة هذه النظريات وجدوى استخدامها كإطار لفهم الواقع. وأعتقد أنَّ أسباب التدهور هو هيمنة السّلطة التقليدية (حسب تقسيم فيبر) على السلطة المكتبية بما فيها سلطة العلم، ناهيك عن الإهمال الحكومي لسياسات التعليم وتوفير ميزانيات كافية لتطويره، كذلك فإنَّ القائمين على مصادر القرار لا يعتقدون بجدوى التعليم كوسيلة للنهوض».

ويتطرّق جلجامش إلى وظيفة البحث العلمي، فيقول: غالباً ما تكتب البحوث العلمية لأجل الترقية، وغالبا ما تكون عبارة عن جمع مصادر يتمّ توليفها، دون إبداع أو تجديد. ثم إنَّ بعض الأساتذة يبتز الطلاب حسب مهنته مقابل النجاح.

ومن نوادر الأميَّة الأكاديمية ومفارقاتها، ما يذكره جلجامش من أنّ أحد الأساتذة يقول لطلابه **إنّه ألف كتابا في الفلكلور العراقي يوازي كتاب دوركهايم في قواعد المنهج الاجتماعي**، والطّلاب يعرفون جيدا أنّ هذا الأستاذ يسرق بحوث تخرّج الطلاب، حتى إنه تلاسن مع أستاذ آخر اتّهمه بسرقة بحثه... ويورد جلجامش المزيد من الحكايات، منها أنَّ أستاذاً في علم اجتماع سأل طلابه: هل للحيوانات لغة؟ وعندما أجاب أحد الطلاب بنعم، وأنّ الدليل على صحة ذلك هو

سماع النبي سليمان لكلام النملة، أثنى عليه قائلا له: «أحسنت هذا هو الجواب»....
وأحد الأساتذة يقول: «إن من قسّم السلطات (البيروقراطية، التقليدية، الكاريزمية)
هو دوركهايم» (والصّواب أنّ التقسيم كما هو معروف لـ « ماكس فيبر»). وأحد
الأساتذة المشهود له بالعلم مهمّش من قبل الطلاب والزملاء بل ومحارب في
إشرافه على الرسائل، وتركوه يدرس المرحلة الأولى.... «. ثم يروي لنا: «أن بعض
أساتذة التاريخ يقولون: «لو بيدنا القدرة على حذف المناهج لحذفنا فصل الإنسان
القديم من كتب التاريخ، لأنها تتعارض مع قصة الخلق الإسلامية (آدم وحواء).
وهكذا، كما يقول المثل الشعبي العراقي، «من ها لمال حمّل جمال». فرداءة التعليم
وتدهور الكفاءة العلمية جزء من الخراب العام للمجتمع العراقي الذي بدأ من
ثمانينات القرن الماضي، وبلغ ذروته في تسعينات القرن الماضي.

ويضيف جلجامش «ينظر اليوم إلى الشهادة العلمية على أنها وسيلة للتعيين
(الوظيفة) والتباهي اجتماعيا وفق تدرج المهن اجتماعيا (الطبيب، المهندس، التاجر،
الأستاذ... مهن فوقية اجتماعيا) (البقال، السماك، العامل، صباغ الأحذية.... مهن
تحتية اجتماعيا). والتعليم يعتمد آلية (التلقين) الببغاوي، وهو تفريغ المعرفة من
محتواها وجعلها مثل أنشودة أدبية تحفظ دون أنَّ تفهم. وأخيرا يتطرّق جلجامش إلى
العقلية السائدة، فيقول:» مجتمعنا مجتمع تقليدي يمتلك فيه الأسلاف سلطة معرفية
تفسّر كلّ شيء تقريبا، تزاحم حتّى العلم المكتسب من المدارس، فعلى سبيل المثال:
تُرفض نظرية دارون لأسباب عشائرية، لأنها تهين الأجداد، وهم الأصل الذي
ترتكز عليه العشيرة، وهكذا، هناك عدد كبير من النظريات العلمية التي ترفض
لأنها لا تنسجم مع تراثيات الماضي وأوهامه ولا يكون الأستاذ في عقليته أكثر من
تعبير عن هذه العقلية التقليدية المضادة للعلم في أرقى تجلياته.

٧-١١- شهادة الأستاذ الدكتور يحيى محمد الوليّ، الأستاذ بجامعة بغداد:

بادرنا الدكتور يحيى محمد الولي بتأكيد منه على انتشار الأميَّة الأكاديمية وتفشّيها في
الجامعات العربية، إذ يقول: «أصبحت الأميَّة الأكاديمية منتشرة للأسف، على مستوى

الطلاب، وعلى مستوى بعض الأساتذة، وأخصّ بالذّكر منها الأميَّة المعرفية التي تتّصل بالمفاهيم والدلالات والمقاصد والفكر المعمّق الذي ترك مكانه في الجامعة، وقد أصبحت الثقافة الحقيقية غائبة تقريبا في الوسط الأكاديمي العربي، فانتشرت الأميَّة الثقافية التي كانت نموذجا حياً في جامعات الجيل الأول من المبدعين والمفكرين.

ويتناول الدكتور الولي الأميَّة الأكاديمية، ويميزها عن الأميَّة التقليدية التي يصفها بأنها «جهل مدقع، وهي الصيغة العامة للجهل والأمية، أمّا الأميَّة الجديدة فهي الأميَّة المقنعة أو الأميَّة الأكاديمية». ويستطرد الولي في وصفه لهذه الظّاهرة فيقول: «سابقا كان الطالب والأستاذ يقرآن لينهلا من العلم والمعرفة والثقافة، أما اليوم فالأمر مختلف جداً حيث تحول الأمر إلى مجرد الاهتمام بحيازة الشهادات العلمية والدرجات الأكاديمية».

٧-١٢- شهادة الدكتور علي الصباح، الأستاذ بجامعة الأنبار:

يسرد الدكتور علي الصباح نسقا من مظاهر الأميَّة الأكاديمية المتفشية في الوسط الجامعي العربي. وضمن هذا السياق يشير إلى أمية التعامل في الفعاليات العلمية عبر المنصات الافتراضية، وأمية صياغة أسئلة الاختبارات، وأمية التطوير الذاتي في مجال المعرفة، «فمعظم أساتذة جامعتنا يقومون بتدريس الطلبة ما درسوه سابقا في مرحلتي الماجستير والدكتوراه، وهناك أيضًا أمية التعامل مع الطلبة وعدم القدرة على التفاعل الإيجابي معهم، وأيضا هناك أمية علمية في مجال التخصُّص الدقيق».

٧-١٣- شهادة الدكتور عبد الله ناهض عباس، أكاديمي باحث في كلية العلوم السياسية بجامعة النهرين:

يقارب الدكتور عبد الله ناهض عباس مسألة الأميَّة الأكاديمية فيقول: « أعتقد أنَّ الأميَّة حاضرة بشكل كبير على مستوى أساتذة الجامعات العراقية على وجه التحديد؛ وتشمل هذه الأميَّة جوانب عدة أبرزها: الجانب العلمي

والمعرفي، إذ إنَّ الغالبية العظمى من الأساتذة لا يطالعون الجديد فيما توصلت إليه المعرفة بشأن تخصصاتهم، ويعتمدون على الطرق التقليدية في التعليم والتعلّم، التي أكل الدهر عليها وشرب، لا سيَّما ونحن نعيش في عصر الثورة المعلوماتية والتكنولوجية، **فليس من المنطقي على سبيل المثال، أنَّ تحارب عدوك بسيف من خشب وهو يحمل بندقية،** فضلًا عن أنَّ أغلبهم لا يقرؤون. ومن جانب آخر، فإنَّ معرفتهم التكنولوجية تكاد لا تذكر».

وينتقل عباس إلى البحث في عوامل هذه الأميَّة ومتغيراتها، ويركّز على الدور السلبي للنظام التعليمي المتخلف برمته، الذي لا يواكب التطور الهائل الذي وصلت إليه الأنظمة التعليمية في الدول المتقدمة. ويشير عباس إلى التأثير المدمّر للهيمنة السياسية على الجامعات وتحكّمه في مخرجاتها ومدخلاتها من أجل غايات سياسية بحتة، وليس من أجل نيل العلم والمعرفة، وهو الأمر الذي أدّى إلى تخرّج أجيال لديها شهادة جامعية لكن غالبيتها المطلقة لا تمتلك معرفة حقيقية. يضاف إلى ذلك أنَّ التعليم الجامعي ما زال يعتمد على المناهج الثابتة، والتلقين، والحفظ، والتكرار، وليس على تعلّم فن التفكير والسّؤال والبحث الموضوعي.

٧-١٤- شهادة الدكتور حميد الهاشمي، أكاديمي متخصص في علم الاجتماع يعمل في جامعة شرق لندن:

يقول الدكتور حميد الهاشمي: «إنّ الأميَّة الأكاديمية موجودة بقوة في جامعاتنا وهي ظاهرة متنامية لا تتوقف عن الاستمرار في التغلغل في مفاصل الحياة الأكاديمية، وباعتقادي أنّ من أهمّ أسبابها ضعف التأهيل والتأطير الأكاديمي لهذا النوع من الأكاديميين.. كما أنَّ آلية التعيين المركزي في جامعات البلدان العربية تلعب دورا في إيصال من لا يستحقّ من غير المؤهلين إلى مواقع العمل الأكاديمي العليا، وهم غالباً من هؤلاء الذين لا يمكنهم التفكير في تطوير أنفسهم علميا كما أنّهم لا يستطيعون «.

٧-١٥- شهادة الدكتور تيسير عبد الجبار الآلوسي، رئيس المرصد السومري لحقوق الإنسان في هولندا:

يتناول الدكتور عبد الجبار الآلوسي أوضاع التعليم الجامعي وتطوراته في العراق في مقالة له، ويرى أنّ الاستبداد السياسي قد جرّد هذا التعليم من كل الإيجابيات التي كان يتميز بها في البدايات، وقد عمل هذا الاستبداد على احتقار العلم والمعلّمين. وصرنا اليوم مع صنف من الأكاديميين الذين «لا يحملون من العلم إلا الجهل والفساد» (الآلوسي، ٢٠٠٣). واليوم يركّز المستبدون على مطاردة التدريسيّين العلماء في الفيزياء والرياضيات وعلوم الحياة، كما يطاردون علماء الاجتماع والتربية وعلم النفس والفلسفة محاولين اغتيالهم، واغتيال العلم معهم، وترويع كلّ من [تسوّل] له نفسه رفض الانصياع لأهوائهم ونزواتهم الظلامية. وليس لهم من لغة غير التهديد والوعيد: لا تعودوا إلى الوطن فهو ضيعتنا، ضيعة الجهلة القتلة من خفافيش الظلام.. ولا تتوجهوا إلى الجامعات، إنّها ضيعة مَن ينصاع لنا وميدان لرؤانا(الآلوسي، ٢٠٠٣).

٧-١٦- شهادة الأستاذ الدكتور باسم الاعسم، عميد كُلية الآداب بجامعة القادسية سابقا:

ويتناول الدكتور باسم الاعسم واقع المؤسسة الجامعية. ويرى **أنّ هذه المؤسسة وُظّفت سياسيا لتنفيذ استراتيجية تخريبية، هدفها إقصاء العلماء واحتواء الجهلاء، وهذا أخطر داء**. وإنّ ما قامت به جامعة بغداد بهذا الصدد، عندما منحت الشهادات العليا لرموز النظام البائد، قد عمّق التوجه السياسي المؤدلج، الذي يتضارب مع النهج العلمي للمؤسسة الجامعية. ويوجه الاعسم نقده للقرار السياسي المرتجل الذي يقضي باستحداث جامعات كثيرة والذي لبى أجندة النظام السياسي، لا النظام التعليمي (الاعسم، ٢٠٢١).

ويرى الاعسم أنَّ السياسية التعليمية قامت بتدمير بنية التفكير العلمي في الجامعات العراقية وأدّى ذلك إلى انحسار العلم، وتغييب العلماء، وتدمير الثقافة

الجامعية، وتفريغ الجامعة من طاقتها النّقدية. ويؤكد الاعسم أنّ السلطات اعتمدت «سياسة التجهيل، التي دفعت خيرة الأساتذة الى الهجرة خارج البلاد. ثم تحوّلت الجامعات من مراكز بحثية علمية إلى مراكز تدريبية مدجّجة بالأسلحة والأعتدة، فضاقت فضاءات العلم، والمعرفة والثقافة، فيما اتّسعت مساحات الجهل والإقصاء، ممّا يفسّر لنا حجم التآمر الخسيس ضد العقل العراقي المبدع، وضدّ الأستاذ المثقَّف حصراً، إلى جانب الحروب، والحصارات الاقتصادية والعلمية والثقافية، التي ألقت بظلالها على المؤسّسات العلمية والتربوية وفي مقدمتها الجامعات بوصفها مراكز إشعاع وتنوير(، ٢٠٢١).

٨ـ شهادات سورية

شاركتنا نخبة من الأكاديميين السوريين بآرائهم في مسألة الأميَّة الأكاديمية المتفشية في الفضاء الأكاديمي العربي، وأفاضوا بما لديهم من تصوّرات، وأعملوا أقلامهم في تشريح هذه القضية بحثا عن أسبابها ومدى انتشارها. ويغلب على العينة مشاركة الأكاديميين السوريين المهجّرين، وقد يكون من الصّعب على الأستاذ الجامعي السوري أنَّ يعرب عن رأيه في أي قضية سياسية أو فكرية تتعلق بمؤسّسات الدولة.

٨-١- شهادة الأستاذ الدكتور مطاع بركات، أستاذ في كلية التربية بجامعة دمشق:

آثرنا أنَّ نبدأ مع الدكتور مطاع بركات الذي بادر أسئلتنا حول الأميَّة الأكاديمية بسؤال تمهيدي يراد منه وضع منهجية للتفاعل مع هذه القضية بحذر شديد، يقول بركات: «كعادتكم تطرحون موضوعات حساسة ومهمة، فلكم كل الشّكر المستحقّ، مع أنكم لم تحددوا بوضوح سؤالكم، عن أي جامعات تسألون؟ لكن يمكنني أنَّ أفهم أنكم ربما تسألون عن الجامعات العربية؟».

وتساؤل بركات في محلّه، فنحن تقصّدنا ألا نحدد أي جامعة تحريا للموضوعية، وتجنّبا للحساسية التي يمكن أنَّ تنجم عن ذلك، وكنّا دائما نتوقع أنَّ الأساتذة المشاركين في هذا الاستفتاء سيعبرون عن هذه القضية من خلال تجاربهم وممارساتهم الأكاديمية في جامعاتهم دون تسميتها. وحين لا يبالون بهذا الأمر نقوم بالتعديل من قبلنا فنعدل اسم الجامعة بالجامعات العربية.

يؤكد بركات على أهمية السّياق التاريخي والاجتماعي للمؤسسات العلمية، ولاسيَّما التأثير المدمر للأنظمة الشمولية العسكرية التي نالت من حظوة جامعاتنا وسمعتها في عالم العلم والمعرفة والإنتاج العلمي، فيقول: «**في هذا العصر صار العلم جهداً مؤسّساتياً، نادرا ما نسمع عن باحث منفرد، بل عن فرق بحثية تتابع البحوث ربما لأجيال**.. وصارت الجامعات مراكز بحوث مثلما (أو ربما قبل أن) تكون مراكز تعليم. لا تستطيع الجامعة وحدها أنَّ تكون (علمية) **في ظل أنظمة شمولية متخلفة، تتدخل في كلّ كبيرة وصغيرة، وتدير كلّ شيء لمصالحها قبل أي شيء آخر. فالعلم اليوم يحتاج إلى الاندماج في المجتمع، وتحتاج أفكاره واكتشافاته إلى التمويل والحماية والتدقيق والتسويق. حتى في الدول المتقدمة علمياً**، فإنَّ للمال أثراً هائلاً على سير البحوث العلمية، فكم من البحوث تم طيها لسنوات خشية على مصالح شركات ضخمة، وكم من شركات ضخمة تموّل بحوثاً تروّج لأفكار تخدمها. المنظومة العلمية أكبر اليوم بكثير من أيّ فرد يعمل بمفرده».

ويتابع بركاته خطابه، في إشارة منه إلى واقع التعليم العالي في عالمنا العربي، فيقول: «في الدول التي لا توجد بها مثل هذه المنظومة ويوجد بدلاً منها أنظمة سياسية، ستتدخل في التعيين، وفي الترقيات، تكافئ الوشاة وتحسن إلى المقصرين.. في مثل هذه الدول، تتأكّد صحّة القانون القائل إنّ العملة الرديئة تطرد العملة الجيدة. وكي لا نقع في التعميم، لا يخلو الأمر بالطبع من أفراد قادرين على الحفاظ على الأخلاق العلمية (بصعوبة). العلم اليوم ليس مستقلاً، ولا يمكن لعجلته أنَّ تسير بجهود فردية، بل لا بد له من (منظومة) منتجة تحميه

وتنميه وتشجّعه، وفي مثل هذه الظروف، ستجد في الجامعات انحساراً تدريجياً للأخلاق والتقاليد العلمية، وانتشاراً وبائياً للانتهازية والنفاق».

ويدخل الدكتور بركات في سردية تمهيدية للحديث عن الأميَّة الصارخة المتفشية في جامعاتنا ضمن سياق التجربة التي عاشها على مدى عقود من الزمن في جامعة دمشق وغيرها فيقول: «مذ كنّا طلابا، كنّا نعرف بعض الأساتذة (مع اللقب العلمي بروف أو دكتور) ممن تنطبق عليهم هذه الصفة، **فكان بعضهم يغطي (أميته) باللطف معنا كطلاب، بل يستعطفنا لنعذره (بحجة أنه قد أجبر على تدريس المقرّر الذي ليس من اختصاصه)**، ثم يقضي وقت المحاضرات إما بالقراءة الحرفية من الكتاب (**بأخطاء قرائية تنمّ عن جهله بقواعد اللغة وبجوار الموضوع أيضا)**، أو بأنَّ يطلب منا (نحن الطلبة) أنَّ نشرح الأفكار الواردة (بحجة أنها منهج تفاعلي حديث) دون أنَّ يتمكّن من إغناء النقاش أو من أنَّ يضيف إضافات لها معنى. **وكان منهم من يحتال على الموضوع بحيث يحول المحاضرات إلى حكايات بالعامية «سواليف» عن أشياء لا تخصّ موضوع المقرر أو تمسه من قريب أو من بعيد**».

وإذا كان ذلك هو نمط الأميَّة الأكاديمية الذي عايشه الدكتور مطاع عندما كان طالبا، فلنر كيف ستكون أبعاد هذه الأميَّة عندما أصبح الطالب أستاذا، وأستاذا معروفا في جامعته. فلنستمع إلى بركات متحدّثا عن هذه الوضعية في زمن الزمالة والأستاذية، يقول بركات: «وبوصفنا أساتذة فيما بعد، كان ضعف الزملاء الفكري والثقافي لا يتبدّى في المحاضرات، لأننا لا نحضر دروس بعضنا بعضا، لكنه كان يتجلى في بعض المواقف الخاصة، كالسيمينارات أو اجتماعات الأقسام، أو في الأحاديث الودية التي تجري في المكاتب. نعم هي ظاهرة موجودة [**يقصد: الأميَّة الأكاديمية**]، تتمّ مُداراتها حتّى من قبل الإدارات (على مبدأ فلان مسكين معتر لازم نساعده) أو على مبدأ (فلان مدعوم أو منسوب ويجب التعامل معه على هذا الأساس). **كان الجميع يتحاشون الحديث علنا عن هذه المظاهر التي عرفت أنت (يقصدنا نحن) من خلالها الأميَّة الأكاديمية والثقافية**».

وفيما يتعلق بالنشر العلمي وتداعيه وطرائق الترقية المزيفة والفارغة التي تعتمد لدى الأكاديميين يقول بركات: «متطلبات القوانين الجامعية قد تم التعامل معها ب(حنكة) لتمر التقويمات الروتينية لأداء الأساتذة إلى ما يشبه مظاهر فارغة لا معنى لها».

ويتطرق بركات إلى مهزلة النشر العلمي، فيبدي أمرا لم يكن لنا في الحسبان، وهو أنَّ يقوم أستاذ جامعي بنشر أبحاث في لغة لا يعرفها أبدا، وتؤخذ هذه الأبحاث بعين الاعتبار من قبل لجان الترقية، فيقول: «**يتجرأ أساتذة على أنَّ ينشروا بحوثا بلغة لا يعرفونها لا من قريب ولا من بعيد، في مجلات مأجورة لتشكل أساسا للتقييم الأكاديمي للإنتاج العلمي للشخص دون سؤاله حتى عن مضمون ما تم نشره باسمه**».

وفي مضمار العلاقة بين الطالب والأستاذ تدور فعالية تجهيلية أخرى تدل على عمق الفراغ العلمي الذي يعانيه أستاذ الجامعة المعني، ويصف لنا مطاع هذا الجانب بقوله: «يحصل نوع من التفاهم غير المكتوب بين الطلبة وبين هؤلاء الأساتذة (ويقصد الأساتذة الذين يعيشون في الفراغ المعرفي) فلا يطالب الطالب بمعلومات أو شروح لمقرراتهم (لأنهم يعرفون مستوى الأستاذ المغيّب علميا وضعف تحصيله)، بالمقابل لا يضع الأستاذ المومَأ إليه أمام الطلبة مهمّات علمية مرهقة (أي يجاملهم كي لا يكشفوا ضعفه)، فيقدم لهم مختصرات قصيرة للمقرّر، يكرّر الأسئلة من دورات سابقة، ولا يرسب عنده أحد (إلا في حالات الغياب عن الامتحان). **نعم موجودة، لكن كم؟ بأيّ نسبة؟ سيكون الرأي تقديرا شخصيا بدون قياس رقمي، لكنني أظنّ أنَّ ثلث الأساتذة يتّصفون (كي لا أقول يعانون، إذ أظنهم لا يعانون من هذا إلاّ قليلا) بما يجعلهم في هذه الخانة.** وعن الكتب الجامعية عرفت للأسف كم من هذه الكتب تضاف إليها أسماء هؤلاء الأشخاص ليصبح لديهم (إنتاج) علمي، بنفس الطريقة الموصوفة أعلاه (خطي، أو مدعوم)».

وهذا الوصف الذي يقدّمه بركات يدل على وجود هذه الظَّاهرة بقوّة في الجامعات العربية، وما تمّت الإشارة إليه ما هو إلا نموذج واحد من مئات النّماذج التي تحيط بهذه الظَّاهرة الأكاديمية.

٨-٢- شهادة محمد سامي العمر، شاعر وأستاذ جامعي سابق بجامعة حلب:

شاركنا الأكاديمي محمد سامي العمر في مناقشة هذه القضية والبحث في متاهاتها، مؤكدا على أهمية الموضوع، وانتشار هذه الظَّاهرة في الجامعات العربية بقوله: «صدقني هذا الموضوع الذي طرحته هو من أهمّ المواضيع التي تؤرقني. فللأسف... هذه ظاهرة مستفحلة. رأيتها في الكثير من أساتذة ودكاترة الجامعات أثناء عملي كمحاضر جامعي أو كطالب... من حيث التعامل، تشعر أنهم يتعاملون كأنهم تجار، فيقيمون علاقاتهم على أساس المصلحة. وسبب ذلك تربيتهم المنزلية منذ الصغر، حيث ربّاهم أهلهم على أنّ المصلحة تعلو ولا يعلى عليها. وأصبح هذا سلوكا قارًا. وعندما أخذوا شهادتهم الكرتونية لم تعدل من شخصيتهم وسلوكهم، وتجدهم يتقربون من أصحاب المراكز والمناصب من أجل المكاسب، وكأنهم مرتزقة. وهذا نتيجة التربية المجتمعية والمدرسية... لم يكن في قاموس بعض الأهل ما يسمّى الأخلاق والقيم. وهذا موجود عند الكثير من الدكاترة والأساتذة... للأسف». وبعد هذا الوصف المفزع لوضعية الأكاديمي الاغترابية، ينتقل العمر إلى التركيز على بؤرة القضية ومركزها، فيقول: «أما الأميَّة الثقافية والأكاديمية، فبعضهم لا يعرف من ثقافته وأكاديميته سوى المقرر الذي درس منه نصفه ونسيه بعد ذلك، أو لا يعرف أبعد مما جاء في رسالته للدكتوراه أو الماجستير مبتعدا عن القراءة والتثقف، وبعضُهم لم يفتح كتابا في حياته، ومع ذلك يسمّون أنفسهم ونُسميهم أساتذة جامعات».

وبعد هذه الصورة القاتمة التي يقدّمها العمر، يختتم بنقده وتنديده بالشهادات المزيفة، فيقول: «الشهادات الكرتونية لا تصنع ضمائر، ولا تبني أخلاقا.. والناس

تدرس حتى تتوظّف، ولا تعنيها الثقافة أبدا.. بينما كان المثقَّف والباحث في الماضي يسافر من المغرب إلى العراق لحلّ مسألة، أو يقطع نصف الكرة الأرضية على الجمل ليبحث عن مخطوطة أو يدرس علما... ناهيك عن رحّالة العرب ابن بطوطة وياقوت الحموي... أمّا اليوم فالدّراسة للوظيفة والمناصب والمكاسب بعيدا عن قراءة كتاب للتثقيف والتّهذيب الذّاتيين... ومن هنا فشلت الدول العربية..»

ويعود العمر من جديد لمناقشة الشهادات العلمية التي يصفها بـ»الكرتونية»، فيقول: «الشهادات الكرتونية لا تصنع مثقفاً بما فيها شهادات الماجستير والدكتوراه، والأستاذ الجامعي لا ينبغي أنَّ يقتصر إنتاجه الفكري على أطروحة الماجستير ورسالة الدكتوراه فقط، بل عليه السباحة الفكرية خارج أطروحته العلمية. فالثقافة عالم آخر مملوء بالدراسات والاطلاع والمطالعة والمحاكمة العقلية للنظريات والتوسع في القراءة والتحليل والغوص في عالم الأدب والعلم والفلسفة وكل مناحي الحياة، ثم إنتاج كتب ودراسات هادفة ومثيرة للعقل البشري تؤدي إلى إثراء المشهد الثقافي الإنساني...»

ويؤكّد العمر من جديد على الحضور المتواتر للأمية الأكاديمية في الجامعات العربية فيقول: »ثمة أمية أكاديمية ثقافية عند الكثير من الأساتذة الجامعيين تتمثَّل في غياب الثقافة العامة لدى الأستاذ الجامعي، وفي اقتصار معلوماته على تخصصه فقط، بل تصغر الدائرة ضمن التخصُّص لتشمل معلوماته فقط ضمن إطار رسالته وأطروحته للماجستير أو الدكتوراه وحدهما، وأحيانا يكون غير ملمّ بكل جزئيات أطروحته ورسالته». وأيضا يعاني الأستاذ الجامعي من ضعف الاطلاع وعدم البحث والقراءة في الكتب الثقافية العامة، بل عدم التوسع في معلومات اختصاصه، حيث يتوقف عن قراءة أي كتاب أو بحث يرتبط باختصاصه بعد تخرجه.

وفي إشارة واضحة إلى الجانب الخطير في الأميَّة الأكاديمية المتمثل في التعصب الأكاديمي يقول: «هناك تجذر للأفكار الجاهلة والخاطئة الموروثة من المجتمع بين أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات، وهناك من ينساق وراء الخرافات الطائفية لجماعته، ويعمل على تسويقها في عمله التدريسي ليخرج من دائرته الإنسانية إلى

دائرة مضادة للقيم الإنسانية، وهذه الخرافات والأوهام التي يتم بثها من قبل كثير منهم تتميز بقدرتها على هدم كلّ ما هو فكري وثقافي وأخلاقي وتدميره، ممّا يؤدي إلى زرع بذور الفرقة والتطرّف في المجتمع عبر نفث سمومها في عقول المتعلمين الذين هم صفوة المجتمع». ويتميّز هذا النهج الدوغماتي بعدم القدرة العقلية والأخلاقية على تقبل الأفكار والآراء الأخرى المتنوعة ضمن نفس المواضيع والدراسات المطروحة للبحث؛ أي التّعصّب للرأي الذاتيّ وإلغاء الآراء الأخرى وتخطئتها كليا متذرّعا (= الأستاذ الجامعي) بعلومه الأكاديمية، وبأنّ ما وصل إليه ينسخ ما وصل إليه من كان قبله (على قاعدة تكفير الآخرين)».

ولا يهمل العمر الجانب المعرفي المتمثل في الإنتاج العلمي كما وكيفا لدى الأكاديميين فيقول: «يتميز هؤلاء ـ ويقصد الأميين من أساتذة الجامعة ـ بضعف الإنتاج العلمي بل عدميته، حيث لا يقومون بإصدار أيّ دراسة ولا أعمال أو كتب أو مؤلّفات ضمن فترات زمنية طويلة، ممّا يؤدّي إلى خمول فكري وعدم مساهمة في الإنتاج الفكري العالمي الذي يساعد في بناء الحضارة البشرية».

وينتقل العمر للحديث عن الجوانب الذاتية السلبيّة في شخص الأكاديمي الذي يعاني من الأميَّة بقوله: «إن الأكاديمي العربي يعتريه الشّعور بالنقص الداخلي، إذ يرى نفسه في مرتبة أدنى أو أقل كفاءة من الباحث الغربي والأجنبي، وعقدة الدونية هذه موجودة عند العديد من الدكاترة والباحثين المستغربين الذين يسلمون بما يقوله أيّ باحث غربي دون محاكمة عقلية أو علمية سليمة لتقييم البحث العلمي، فيبصمون على صحّة البحث، فقط لأنه صادر عن باحث غربي. وهذه عقدة نفسية عنصرية عكسيّة لدى الكثير من باحثي ودكاترة العالم النامي أو الشرقي».

ويخصّص العمر جانبا من مداخلته للحديث عن التوترات الداخلية التي تتمثّل في الصراعات الشخصية بين أعضاء الهيئة التدريسية الجامعية على المناصب الإدارية، ولاسيّما في العالم العربي والشرقي. وهو الأمر الذي يؤدّي إلى خروجهم من دائرة الحرم المقدّس للعلم، إلى أزقة الصراعات المصلحية الإدارية، فيؤدّي

ذلك إلى هدم الصرح الأخلاقي للعلم، وينعكس سلبا على المناخ التعليميّ العام، وعلى البناء الأخلاقي السّليم للمتخرجين الموكول إليهم بناء الحضارة والمجتمع، وهذا من أهمّ ملامح الأميَّة الثقافية والتعليمية في جامعاتنا.

٨-٣- شهادة الدكتور جاسم المنصور، أستاذ سوري في المركز النفسي ببرلين:

يقول الدكتور جاسم المنصور مؤكّدا، في شهادته، رسوخ الأميَّة الأكاديمية في مدارج الجامعات العربية: «الأمية الأكاديمية، بالنسبة إليّ، ومن منظور خبرتي الشّخيصة، موجودة للأسف في أغلب جامعتنا العربية، ولكن لا يحقّ لي أنّ أتحدّث إلا عن جامعات بلدي سورية».

وينطلق المنصور في شهادته إلى تناول البعد السياسي الأمني الذي مهد لانتشار الأميَّة الأكاديمية أو الذي دفع التعليم إلى هذا الموقع، فيقول: «إن الأميَّة الأكاديمية ليست وليدة السنوات الأخيرة، وإنما هي سلسلة من التراكمات التاريخية التي حدثت منذ عقود من الزّمن. وقد لعبت هذه الظروف التاريخية، ولاسيَّما السياسية منها دورها في تجريد الأكاديمي من أبسط حرياته الأكاديمية. **لقد نتج عن هذه الإجراءات ربط الجامعة والأكاديمي بمنظومة سياسيّة، صبغت التعليم الجامعيّ بصبغة أيديولوجيّة، والذي لم يكن الهدف منه تطوير الجامعات وتلبية لحاجات المجتمع، بقدر ما هي مؤسسات لحماية حزب أو نظام معين. ففقدت الجامعات الحرية والحيادية، وأصبحت مصدرا للأوامر والتعليمات من رجل الحزب، والأمن وليس من الأكاديمي**».

ويرى المنصور أنّ تغييب الحريات الأكاديمية كان له دور في انتشار الأميَّة الأكاديمية، فيقول: «لقد صُحّرت الجامعة بحرمانها من حرياتها الأكاديمية، وفصلها عن المجتمع، وعلاوة على ذلك فإنَّ تعيين الأكاديميين لم يكن غالباً حسب القدرات والمؤهلات، إنّما حسب قواعد أخرى ليس لها، غالبا، علاقة بالتحصيل والجدارة. **إذ غالباً ما يكون الانتماء الحزبي أو الواسطة هي المعايير التي تعتمد في عملية تعيين الأكاديميين وتوظيفهم في هذه الجامعات**».

ويتطرّق المنصور للكيفيات الإفسادية التي تتمّ فيها عملية الابتعاث العلمي التي تتمثّل في أكثر مظاهر الفساد والإفساد في التعليم في منهجية الابتعاث العلمي للطلاّب إلى الدول الشرقية، إذ كان يتمّ إيفاد خريجي الجامعة غير المؤهلين كمعيدين إلى البلدان الشّرقية، ذات التعليم الأسوأ على الإطلاق، وقد ساهم إيفاد الأسوأ إلى البلدان الأكثر سوءا في إنتاج عدد هائل من أساتذة الجامعة الذين عاثوا فسادا في الجامعات السّورية. وفي هذا السّياق يقول المنصور: «بعد رجوع هؤلاء الموفدين الى الجامعات السورية، وبسبب قلة الخبرة الأكاديمية، وقلة الخبرة في البحث العلمي، اعتمدوا على المراجع القديمة التي كان أساتذتهم يعتمدونها، وهي مع الأسف مراجع قديمة لا تناسب العصر. كما أنّ أكثرهم حاول أنَّ يغطّي نقصه العلمي والأكاديمي من خلال الحصول على مناصب إدارية بعيدة عن البحث العلمي، ومحاربة من يريد أنَّ يبحث ويعمل بالجامعة حتى لا يظهر نقصُهم». ويذكر المنصور أنَّ «**بعض الأكاديميين كانوا يقومون بتدريس الكتاب الجامعي دون أي تغيير لعشرات السّنوات، وقلما يبحثون في جديد التخصُّص الذي تطور كثيرًا في السنوات الأخيرة**». ويختتم المنصور رأيه بالإشارة إلى الدوغماتية لدى بعض أساتذة الجامعة بالقول: « **إنَّ بعض الأكاديميين يعتقدون أنَّ الدكتوراه هي نهاية العلم، وأنه أصبح يعلم كلّ شيء، ولا يحقّ لأحد الاعتراض على ما يقول.** كما أنّ بعضهم من ذوي هذه العقلية لا يقبل التطوير، ولا يحاول البحث عمّا هو جديد. ويبقى على ما تعلمه الى مرحلة الدكتوراه. هذه النّقاط اعتقد أنها ساهمت في تشكيل الأميّة الأكاديمية في جامعتنا».

٨-٤- شهادة الدكتور عبد الرحمن دقو، أستاذ علم النفس في كلية التربية بجامعة دمشق سابقا:

وقد أبلى الدكتور عبد الرحمن دقو، جيّدا، في تناول هذه القضية. وفصل فيها مؤكّدا حضور هذه الظّاهرة في مختلف الجامعات العربية بشهادته، يقول دقو في شهادته: «أودّ الإشارة هنا حسب تفاعلي مع عدد من الكليات المختلفة في

كل من سورية ولبنان ومصر ممن تنطبق عليهم عبارة أو تعريف الأميَّة الثقافية للأستاذ الجامعي ضمن حدود ما عرّفته حضرتك إجرائيا للامية الثقافية:

نعم هناك العديد ممن يوصفون بالأمية الثقافية بين أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات العربية. نعم. هناك ضعف واضح ومحزن في التفاعل الفكري الإنساني في الوسط الأكاديمي، وينعكس ذلك واضحاً على المتعلمين فكرا وأخلاقا وسلوكا وطاقات».

ويتحدّث دقو عن مظاهر هذه الأكاديمية، فيبدأ بالحديث عن ضعف الإنتاج العلمي لدى المدرسين فيقول: «للأسف هناك غياب كبير في الإنتاج العلمي أو المساهمة فيه، ويكمن الأمر الأكثر مأساوية في الموقف السّلبي تجاه البحث العلمي وعدم الاقتناع بجدواه، وهذا يؤدي إل تأثيرات سلبية على المتعلمين من حيث طموحاتهم واتجاهاتهم وطاقاتهم وتقديرهم لذواتهم وللعلم وللبحث العلمي».

ثم يتناول دقو مسألة التفاعل المتعصّب في الحرم الجامعي، ويقرّ «بانخفاض ملموس في التفاعل مع الآخر وسيادة عدم تقبل، بل إقصاء الآخر والعدمية مع الآخر المختلف «... ويرى أنه ليس هناك «من مواكبة للمستجدات المعرفية، فقد توقّف زمن المعرفة عند الأكاديميين بمجرد مباشرتهم العمل كمهنة، وهم في كل الأحوال يعانون من عدم تجاوبهم المعرفي والأخلاقي مع معطيات الحضارة ومنجزاتها الإنسانية، ويتجلّى هذا القصور الكبير في تصلبهم وجمود فكرهم، وحرصهم على العيش ضمن قوالب فكرية وأخلاقية واعتقادية لا تقبل التدخّل أو التأثر أو التعديل». علاوة على ذلك يتّسم هؤلاء الأكاديميون بهيمنة اللامبالاة وضيق الأفق. وأخيرا يقول دقوا مؤكّدا ما بدأ به: «نعم، يمكنني القول إنَّ نسبة عالية من الأكاديميين الجامعيين يوجدون خارج نطاق المعرفة الإنسانية الخلاقة، بحيث يكون الواحد منهم غير منتج ولا مبدع مع الأسف»... ويبدو لنا «أن تضخم هذه الظَّاهرة بين المدرسين في الوسط الأكاديمي وقبولها عموما وشرعنتها يتمّ بمباركة من الأمين أخلاقيا وثقافيا القائمين على دوائر صنع

القرار في مؤسسات الدولة ودوائرها وهيئاتها الرسمية المشرفة على كفاية الهيئة التدريسية الأكاديمية في التعليم العالي».

٨-٥-شهادة الدكتور أنس المقداد، باحث في مركز البحوث بجامعة السوربون باريس الأولى:

يتناول الدكتور أنس المقداد هذه الظَّاهرة بعين البصر ووهج البصيرة، فيصف مختلف تجلياتها ومظاهرها، إذ يقول: «يعتبر موضوع المستوى العلمي والثقافي للأستاذ الجامعي والسعي لتحسينه من المواضيع الهامة في المجتمعات الإنسانية. ويكفي أنَّ نستعرض الوضع في الجامعات السورية، في هذه المرحلة الكارثية التي تمر بها بلادنا، لنرى حجم المأساة التي انعكست بشكل سلبي على الأداء الأكاديمي، وانخفاض المستوى العلمي بشكل ملحوظ، بسبب عدم الاستقرار السياسي، وضعف الإمكانيات المادية المقدمة للبحث العلمي، وغياب البنى التحتية اللازمة من الكهرباء والماء، وضعف الإنترنت، وعدم توفر القاعات التدريسية التي تحتوي على أدوات العرض والتقنيات اللازمة لتقديم المحاضرات الدراسية، بشكل لائق، وفقر المكتبات العلمية بالكتب الحديثة والمجلات العلمية، التي بواسطتها نستطيع متابعة آخر الأبحاث في الجامعات ومراكز البحوث العالمية التي لديها الكوادر العلمية المؤهلة والغزارة في النشر والإبداع، هذا فضلا عن سلبيات في وسائل وطرق التدريس **بسبب اعتماد الكتاب الجامعي المفروض كمنهاج تعليمي للطلاب، وهذا لا يشجع الطالب على البحث العلمي**».

وبعد هذا الوصف للظاهرة في الجامعات السورية يحاول المقداد تقديم تصوّر عن سبل الارتقاء بالتعليم فيقول: «ولكي نرتقي بطرق التدريس علينا الاعتماد على طرق العرض الحديثة بالاستعانة بالكمبيوتر وإعطاء المحاضرات التي تواكب بشكل مستمر التقدم العلمي، وهذا يتطلب مكتبات علمية

تقليدية ورقمية تمدّ الأستاذ والطالب بالمادة العلمية المطلوبة، وشبكة إنترنت مربوطة بالمكتبات العالمية، وهذا يتطلب معرفة كافية في المعلوماتية واستخدام الكمبيوتر، **وإتقان لغة أجنبية على الأقل مثل الإنكليزية أو الفرنسية للتواصل العلمي، والربط** بين المواد النظرية والعملية، وإقامة نوع من التّفاعل العلمي بين الاختصاصات العلمية، وتحسين الموارد المادية التي تدعم الحياة المعيشية والعلمية، وتخفيض ساعات التدريس للمحافظة على التوازن بين التدريس والبحث العلمي، وتقليص عدد الطلاب ليستطيع الأستاذ القيام بالحوار المثمر بينه وبين الطلاب بشكل موضوعي، ومنح الأستاذ الجامعي الفرصة للسفر للتواصل مع المراكز العلمية في الدول المتقدمة، والقيام بالمؤتمرات العلمية، وإحداث مراكز بحوث تساهم في العمل الجماعي بين الكوادر العلمية ومخابر مجهزة بأحدث التقنيات لتكون ركيزة لإنجاز الأبحاث العلمية الضرورية لتطوير المجتمع، ورفع المستوى العلمي في جميع المجالات الاختصاصية، وكل ذلك لا يتحقق، اذا لم يترافق مع الأمانة العلمية والحرية والتسامح الفكري والانفتاح على العالم والأخلاق الرفيعة والتواضع والإخلاص في العمل».

٨-٦ -شهادة الدكتور محمد الحاج علي، باحث وأكاديمي متخصص في الجراحة العصبية:

يتناول الدكتور محمد الحاج علي مسألة الأميَّة الأكاديمية بعمق واهتمام، ويخوض في مختلف تضاريسها، وهو يؤكد منذ البداية أنَّ الجامعات العربية غارقة في مستنقع الجهل والأمية، يقول علي: «ليس من الجامعات العربية ولا جامعة واحدة ضمن تصنيف أفضل ٥٠٠ جامعة على المستوى العالمي. **ثم النتائج واضحة وتتكلم عن نفسها بنفسها، إذ لا توجد بحوث علمية تطبيقية** مدروسة ولا ملموسة في أي دولة عربية رغم الجعجعة والمؤتمرات والندوات الكثيرة، ولولا حضور الأكاديميين «الأجانب» لكانت هذه المؤتمرات فارغة ومقزّزة ومنفّرة وخالية من روح الحياة وروح المعرفة (....) فالجامعات لدينا

وعلى عكس الدّور المناط بها في الأصل تكرّس مظاهر الكسل وتقوم بعمليات التخدير، ويمارس فيها النّفاق والدّجل والفساد والاستعباد والاستبداد وتدمير الضمير والمصير. أليس هذا كله نتاج أمية ثقافية معرفية أكاديمية تتكلم عن نفسها بهذا الفشل الذريع منذ أكثر من ١٠٠ سنة لمشروع ما يسمّى النهضة العربية...».

وينتقل علي إلى مناقشة الأصول السياسية للأمية الأكاديمية فيقول: «الأمية متفشية في النخب الحاكمة السياسية والثقافية والاجتماعية والدينية المنتفخة والمتفسخة والنتنة والمتلطية خلف شهادات كرتونية مزخرفة، والتي ليس لها أيّ وزن علمي على أرض الواقع... وأنا لا أستطيع فهم الكيفية التي يحمل فيها أحدهم شهادة دكتوراه في أي مجال كان، وهو مع الظلم والاستبداد وقمع الحرية. يحمل دكتوراه وليس له أيّ فكرة جديدة، وليس عنده أيّ بحث علمي مسجّل ومنشور في مجلات علمية تخصصية معترف بها دوليا» وينهي علي شهادته بالقول: «**كل من لا يمارس المعرفة يوميا علما وتعليما مستمرا وبحثا وإنتاجا جديدا ومستمرا أخذا وعطاء معرفيا فهو «جاهل» ولو كان يعرف يقرأ ويكتب وبعدة لغات، ومهما كان لديه من «الكرتونات»**».

٨-٧- شهادة الدكتور بشار جيدوري، أستاذ في كلية التربية بجامعة دمشق سابقا، مقيم في كندا:

يؤكّد الدكتور بشار جيدوري وجود الأميَّة الثقافية في جامعاتنا العربية، فيقول ضمن سياق إجابته على سؤالنا: «نعم، هناك أمية ثقافية أكاديمية من حيث عدم قدرة بعض أعضاء هيئة التدريس على امتلاك رؤية فكرية معرفية وعدم القدرة على توظيفها في التفاعل مع محيطه، كذلك تأتي الأميَّة الثقافية من ارتباطها بالحرية الأكاديمية، وهذه الأخيرة لابد من وجودها. ويؤدي غيابها، بالضرورة إلى تدنّي مستوى التفكير العلمي، وعدم القدرة على التجاوب المعرفي،

وبالتالي وجود أمية ثقافية أكاديمية. وهناك أمثلة كثيرة طبعاً، أسوق أحدها: عند قيام عضو هيئة تدريس باختيار عنوان حول موضوع معين، يُلاحظ أنه يحسب ألف حساب لانعكاسات هذا الموضوع في مجتمعه».

وفيما يتعلق بالأمية اللغوية بوصفها أحد أوجه الأميَّة الأكاديمية يقول جيدوري: «من ناحية أخرى، فإنَّ الأستاذ الجامعي الذي لا يتقن لغته العربية كتابة ونطقا (إن وجد) يعاني من الأميَّة الأكاديمية في أخطر مؤشراتها، أنا مع هذا الرأي، وأوافق بشدة على الشقّ المتصل بأنَّ ضعف الإنتاج العلمي لعضو هيئة التدريس يشكل أحد وجوه هذه الأمية».

٨-٨- شهادة الدكتور يونس درويش، أستاذ في جامعة دمشق سابقا، محاضر في جامعة سان باولو في البرازيل حاليا:

أكّد الدكتور يونس درويش في شهادته الحضور الضارب للأمية الأكاديمية في الجامعات العربية، إذ يقول: «إنه لمن دواعي سروري أنَّ تضع هذه المشكلة بين أيدي المختصين، عسى أنَّ يجدوا طريقة لحلها. نعم، نعم، هناك أمية ثقافية **أكاديمية بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية... وحضور هذه الظَّاهرة تتعدى نسبة ٨٠٪**».

ويتحدث درويش في سياق مقارنته بين الصورة المثالية التي تأخذ مكانها في عقل الطالب قبل الدخول إلى الجامعة، وبين الصورة الواقعية للأستاذ الجامعي فيما بعد الدخول إلى الجامعة والدراسة في رحابها، فيقول: «ولا أخفيك سراً. قبل دخولي السلك التعليمي بجامعة دمشق.. كنت أنظر إلى الأستاذ الجامعي على أنّه ملاك مقدّس بالمعرفة والثقافة. ومسلّح أيّما تسليح بالعلم والمعرفة... وقد تعمّدت أنَّ أسبر معرفة وثقافة وعلم نسبة عالية جداً جداً من أساتذة جامعة دمشق بطريقتي الخاصة... وكان الهدف من ذلك الوقوف عند مستوى الأستاذ الجامعي في تلك الفترة... ولقد أصبت بالإحباط الشديد من تدنّي المستوى المعرفي والثقافي للأكاديميين».

وينتقل درويش إلى تعريف الأميَّة الأكاديمية بقوله: «الأمية الأكاديمية في الوسط الجامعي هي الضعف العام في الرؤية الفكرية للمنظومة الفكرية للعلوم كافة بشكل عام، وعدم صقل ومتابعة ومواكبة التطورات الفكرية والعلمية والأبحاث العلمية التي تصدر بشكل كبير وهائل في الميادين كافة، وبكافة البلدان. هذا من جانب، ومن جانب آخر انعدام البعد الأخلاقي وسيطرة الواقع الاجتماعي المزري والمتردي على طريقة تسييس العلم وفق رؤية السلطة أو الحاكم بشكل عام... لأنَّ الحرية الفكرية والمعرفية هي السلطة العليا ولا سلطة فوقها».

وفي ضوء هذا التعريف الشامل للأمية الأكاديمية ينطلق درويش للحديث عن وضعية هذه الأميَّة في صفوف الأكاديميين العرب فيقول: «ومادام الأستاذ الجامعي يخضع لشروط السلطة وضوابطها، فهذا يعني بأنه يعيش حالة من الركود والثبات، وعدم القدرة على تطوير أي فكرة إلا ضمن قيود وضعت له أو وضعها لنفسه... مما سبّب انعدام أيّ إنجاز علمي وغياب الإبداع بشكل عام، وبالتأكيد فإنَّ ضعف امتلاك اللغة الأمّ هو عامل أساسي في هذا المضمار... وأخيراً وبناء على ما سبق، وهذا عامل مهم جداً: ضمور الوازع الأخلاقي في العديد من مشارب الحياة، وعدم تقدير القيمة الفكرية والعلمية مادياً ومعنوياً للمبدع وللأستاذ الجامعي، مما يسبّب إحباطا كبيرا لهذا «المسكين» تجعله يلهث خلف حياة كريمة سبقه إليها من لا يستحق».

٨-٩- شهادة الدكتور وليد الأخرس، أستاذ في قسم التاريخ بجامعة حلب سابقا، مقيم في القاهرة:

يؤكد الدكتور وليد الأخرس في شهادته على انتشار الأميَّة الأكاديمية في صفوف جامعاتنا العربية، فيقول: «**أعتقد أنَّ هذه الأميَّة موجودة منذ بداية هذه الألفية، وتتمثل مظاهر هذه الأمية، كما ذكرتم،** في ضعف الإقبال على تدريس

الأطفال في المدارس الحكومية، وظهور موضة مدارس اللغات التي أنتجت جيلا لا يعرف الكتابة باللغة العربية الأمّ، وهو موضوع تراكمي. فمثلا في القاهرة – بوصفي مقيما فيها منذ فترة – هناك نظرة دونيّة لمن لا يدرس أولاده في مدارس اللغات الأجنبية».

ويشير الأخرس إلى قضية مهمّة جدا، تتمثّل في التعصّب الطائفي والعرقي والديني والفكري عند أساتذة الجامعة، وهذا التعصّب، كما نعلم، هو الوجه الأخطر للأمية الأكاديمية، يقول الأخرس في هذا الأمر: «لقد كشفت الأحداث الأخيرة في الوطن العربي عدم تقبل الآخر من كافة الجوانب، العرقية منها والمذهبية والفكرية وغيره، **بل ربّما غذّى بعض الأكاديميين الانقسام الطائفي والعرقي والفكري**».

ويتحدث الأخرس عن جملة من الممارسات ذات الصّلة بظاهرة الأميَّة في الجامعات العربية مثل: «المجاملات من قبل لجان الترقيات في تقييم الأبحاث المقدمة من قبل باحثي الجامعة، وهناك الشّللية في الجامعات العربية، **وهناك عطالة البحث العلمي وتردّي المستوى الأخلاقي الرفيع المفترض في الأستاذ الجامعي إلى حدّ نزوله إلى مستوى التآمر على زملائه الباحثين المميزين في الجامعات العربية.** ومن لديهم أبحاث يحاربون على كافة الأصعدة. والأمية في الجامعات العربية كثيرة، ولها مظاهر عديدة، ولكن رأيت من خلال عملي معيدا بجامعة حلب، ومن ثم إكمال دراستي في القاهرة، اشتراك الجامعات العربية في معظم مظاهر هذه الأمية».

٨-١٠ -شهادة الدكتور محمد بهجت، أستاذ في قسم الجغرافيا بكلية الآداب بجامعة دمشق:

يقرّ الدكتور محمد بهجت في شهادته بظاهرة تفشّي الأميَّة الأكاديمية في الجامعات العربية، كما يصف لنا مختلف مظاهرها وديناميتها الأكاديمية في هذه الجامعات، يقول بهجت: «نعم، الأميَّة الثقافية موجودة بشدة عند حملة الشهادات العليا في جامعاتنا، وقد تكشّفت هذه الثقافة عن منظرين للتكفير والإرهاب، بل عن

ممارسين له تحت راية مشايخ القرون الوسطى.. والكلام هنا عن ثقافة بعض الأكاديميين السوريين... أمّا عن الأميَّة الأكاديمية عند البعض الآخر، فهي كما وصفتم، متجمّدة عند المستوى الذي (أنهوا عنده دراستهم) بحصولهم على شهاداتهم العليا، فختموا العلم، وبدأ عندهم التنظير، وغالبا ما يكون هؤلاء ممّن لم يستحقوا السّلم الذي أوصلهم إلى الدرجة العلمية، وغالبا ما يكون هؤلاء من الساعين إلى المناصب الإدارية والسياسية للتّغطية على ضعفهم، فيصبحون، للأسف، أصحاب القرار في المؤسسات العلمية وتراهم الأسرع في الترقيات العلمية، وأحيانا في النشر المستعار.. وهم رجعيون في علومهم، نظرا لعجزهم عن إدراك المستجدات العلمية وتطبيقها... إنَّ المعرفة الأكاديميّة الجيّدة في مجال التخصُّص عند البعض والجهل في العلوم الأخرى، لا يمنح هؤلاء المقدرة على الإبداع، فالمهندس المعماري الناجح، على سبيل المثال، يجب أنَّ يعرف التاريخ وثقافة الشعوب وأن يتمتّع بحسّ فنيّ وذوق وفلسفة المكان، إضافة إلى معرفته بالأصول الهندسية».

٨-١١- شهادة محمد راتب الحلاق، كاتب سوري عضو اتحاد الكتاب العرب- سوريا:

وافانا الأستاذ محمد راتب حلاق بشهادته متحدّثا عن وجود هذه الأميَّة وأصنافها «ولعل أخطرها الأميَّة المعرفية، ولاسيَّما الأميَّة الأكاديمية المتعلّقة بأساسيات وأصول المادة التي يقوم الأستاذ الجامعي بتدريسها، **مكتفياً بما كان تلقّاه أو حفظه، أو توصّل إليه خلال تحصيله وبحثه، ثمّ توقف بعد ذلك عن البحث. ومن خلال الحياة العملية صادفتُ بعض أساتذة الجامعات يكرّرون المعلومات نفسها دون أنَّ ينتبهوا إلى الجديد الذي توصلت إليه الدراسات الحديثة، عندنا وعند الآخرين. وقد كُلّفت مرة بتدريس أحد المقررات، وكان الكتاب المطلوب من تأليف أحد أساتذتنا، هو نفسه الكتاب الذي كان مقرراً علينا منذ أكثر من عدّة عقود، وفيه معلومات تم تجاوزها، ومعلومات تتناقض مع ما يدرسه الطلاب في مقرّرات أخرى، ولمّا ناقشت الأمر مع الجهة المسؤولة، لم أجد التفهّم المطلوب**».

ويتعمق الحلاق أكثر في تناول هذه الظَّاهرة من جهة القصور في البحث العلمي فيقول: «وممّا يزيد من أمية بعض أساتذة **الجامعات تكاسلُهم عن البحث العلمي**، بل وتحوّل الدراسة الجامعية في بعض الأقطار، ولاسيَّما المرحلة في الجامعية الأولى، إلى امتداد للمرحلة الثانوية، أي بالتركيز على الحفظ والتلخيص. وهكذا غاب البحث والاستقصاء غياباً كاملاً، وتحوّلت حلقات البحث إلى مواضيع إنشائية تباع في المكتبات جاهزة، وما على الطالب إلاّ أنَّ يضع عليها اسمه الكريم، وبذلك أفرغت من مقاصدها السّامية. ونجد أنَّ من يكلفون بالإشراف على حلقات البحث هم الأقل خبرة وثقافة واطلاعاً... في حين كان من المفروض أنَّ يكون الأمر عكس ذلك تماماً».

ولا يفوّت الحلاق فرصته في الحديث عن الأميَّة الأكاديمية اللّغوية، فيقول: «**ومن أمارات الأميَّة الأكاديمية والثقافية أنَّ ترى (الأكاديمي الجامعي) عاجزاً عن استخدام اللّغة الأمّ استخداماً سليماً، بغضّ النّظر عن اختصاصه، فيلجأ إلى اللّهجة المحكية التي لا تقوى على حمل الفكر، وإذا اضطرّ إلى الكتابة، فإنّه يُخطئ في نحو اللغة وصرفها وأساليبها...**».

ويخلص الحلاق إلى التأكيد مجددا على تفشي الأميَّة الأكاديمية في الجامعات العربية، فيقول مختتما: «**وبهذا يمكننا أنَّ نقول ونحن مرتاحو الضمير: إنَّ ثمّة نمطاً من الأميَّة يسود عند كثير من الأكاديميين**، وإن كان من الظلم ألاّ نشير إلى وجود أكاديميين من الطراز الرفيع، ممن جدّوا واجتهدوا، واحترموا موقعهم، فبادلهم طلابهم حباً بحبّ، ومن منّا ينسى الكبار من الأساتذة الذين فرضوا واحترامهم على الجميع، بعلمهم وسلوكهم، جزاهم الله عنا خير الجزاء».

٨-١٢- شهادة الدكتور شاهر الشاهر، أستاذ العلوم السياسية بجامعة دمشق:

ويركز الدكتور شاهر الشاهر على مظاهر الأميَّة الإلكترونية ويصف بعض مظاهرها في شهادته، فيقول: «حين باشرت العمل بالتدريس في الجامعة كانت

الغالبية **العظمى من الأساتذة لا تجيد استخدام الحاسوب، وإلى اليوم ليس لهم حساب على أي موقع من مواقع التواصل الاجتماعي، ناهيك عن عدم ولوجهم الى الشبكة العنكبوتية مطلقاً**، بل عند حديثهم عنها تشعر أنهم يوردون العديد من الأخطاء... أحد الأساتذة الذي أصبح عميداً **كان آخر كتاب قد قرأه في فرنسا عندما كان طالباً. وهو اليوم بمرتبة أستاذ....وأجزم أنَّ لا أحد كان يشتري ولو كتابا واحدا في اختصاصه سنوياً**».

٨-١٣- شهادة أدهم مطر، كاتب وأديب ومترجم عضو اتحاد الكتاب العرب- سوريا:

لا ينكر أدهم مطر وجود الأميَّة الثقافية بين الأوساط الأكاديمية، ويعبر عن هذه القضية بقوله: «ثمّة علاقة طردية بين الرّتبة الأكاديمية والابتعاد عن الكتاب الثقافي والفكري، وذاك بسبب ظهور النرجسية، وتضخم الأنا التي تحجب نور الفكر والتواضع ممّا يجعل الأكاديمي يعيش في إماهة خادعة بين ما هو فيه وبين ما هو الحقيقي. كما أنَّ العديد من أعضاء الهيئات التدريسية في شتى جامعات الوطن العربي قد حصلوا على تلك المناصب عن طريق إلزام مؤلفي الكتب الحقيقيين بإدراج أسمائهم كمؤلفين مشاركين في إنجاز الكتب الجامعية، مستغلين، إمّا مناصبهم، أو حتى معارفهم للتسلّق. **وبالتالي، فأنا لست متفائلا بالمستقبل الثقافي والفكري لبلدان الشرق الأوسط الذين أصبح مستوى جامعاتهم ومعاهدهم تنحدر إلى الحضيض**».

٨-١٤- شهادة فارس الشوفي، كاتب سوري مقيم في باريس:

يعيد الأستاذ فارس الشوفي الأميَّة الأكاديمية إلى أرومتها السياسية فيقول: «يا صديقي أنت تعرف أنَّ المشكلة بالدرجة الأولى سياسية، فالبنى الاجتماعية والثقافية مخربة، علاوة على غياب الحريات والقانون والحقوق وتعميم الفساد،

وحضور التشكيلات الاجتماعية السابقة لكيان الدولة، أو بالأحرى غياب الدولة أصلا.. فهل يُعقل أنَّ تكون الدولة كلّها خربانة وقطاع التعليم والمعرفة مزدهرا!؟ » ونحن بدورنا لا نعترض على هذه الرؤية التي أصابت عين الحقيقة.

ويستطرد الشوفي واصفا هذه الظّاهرة بقوله: «فالأكاديمي (في عالمنا العربي) موظّف يبحث عن شروط الحياة، **ورغيف الخبز، وقد يصل الى أماكن تعليمية عالية عن طريق الواسطة، والأكاديمي هو منصب فوقي، وليس نتاجا لوضعية تتمثّل في إنتاج المعرفة والعلم، بل للاجترار، والجامعات أصلا مفصولة عن الإنتاج، مع أنه لا يوجد إنتاج، فالسلطة السياسية الأمنية محتكرةٌ لكل شيء، ولا توجد عدالة ولا إنصاف ولا حقوق، بل سلطة عصابات وبطش وعنف.. فهل من الممكن في بيئة رثّة على كل المستويات أنَّ تنتج أكاديميين أصحّاء وجامعات تنوير وإشعاع!؟ «فأكثر الأكاديميين في سوريا خريجو طلائع البعث، وعلى علاقة بأجهزة الأمن ومؤسسات الكذب والتزييف.... والقصة طويلة»**.

ومما لا شك فيه أنّ الشوفي قد أثار الهموم والشجون بشهادته الجريئة المعبّرة عن الواقع الأكاديمي المزري في الجامعات العربية، ولاسيَّما في الجامعات السورية تحديدا، ولا نختلف معه في أنّ الدور التنويري للجامعات لا يمكنه أنَّ ينقدح في مجتمعات أمنية متسلّطة ومتخلّفة، فمثل هذا التنوير يصبح في ظل الأوضاع الرهيبة للإنسان السّوري اليوم من سابع المستحيلات.

٨-١٥- شهادة الدكتور محمد جمال طحان، أكاديمي سوري وباحث في المعهد الفرنسي لدراسات الشرق الأوسط في باريس:

ويركز الدكتور محمد جمال طحان على **تحليل العقلية السائدة ومنهج التفكير القائم في الجامعة. ويرى أنّ غياب علم المنهج يشكل أحد أسباب الإصابة بالأمية الأكاديمية، يقول طحان: «في مراحل التدريس الجامعية الأولى لا يوجد مقرر اسمه علم المنهج**، وفي مرحلة الدراسات العليا أُهمل هذا المقرر، ولم يتمّ اعتماده.

وبقي التعليم البنكي القائم على الحفظ يهمين على عقول الأساتذة والطلاب من غير ممارسة أو تطبيق، وعلى هذا النحو يتخرج الطالب من جامعته، أو يتابع دراساته **العليا وهو لا يعرف شيئاً عن المنهج والمنهجية إلاّ عبر ما يسمعه ويحفظه** من استيعاب أو تطبيق». ومن منهجيات العلم إلى فلسفته، يرى طحان أنه «لكي تتكامل عملية تلقي العلم مع إنتاجه لا بد أنّ تدخل مادّة الفلسفة العامة وفلسفة العلوم **كلّ أنحاء الحياة الجامعية، كي يمتلك الطالب عدّته في المنطق والتّحليل والتّركيب**. كما أنّ لعلم «قراءة النصوص» دوراً مهمّاً في تكوين طلاّب العلم، كي يبتعد الطالب عن التلقين والمعنى الواحد، ويقترب أكثر من القراءة التعدّدية ذات الدلالات، فلماذا **لا يدخل علم العلم كمادة مستقلة تُدَرَّس في ضوئها أنماط القراءة وأنواعها**، ومميّزات كل واحد منها، حتى لا تتحوّل **المقرّرات إلى محفوظات اجترارية. إنها القراءة التي يصبح فضل الطالب على غيره ليس بما يحفظه من معلومات، بل بما ينتجه، أو يصوغه من أفكار ورؤى**».

ويركز طحان على مناقشة المسألة اللّغوية، حيث يعاني الطلاب انحدارا كبيرا في مستوياتهم اللغوية، فيقول: «لابد من الاحتفاء بتدريس العربية وأية لغة أخرى أجنبية في جميع المعاهد والكلّيات والأقسام، والعمل على إتقانهما قراءةً وكتابةً حتّى يُتاح للطالب معرفة ذاته، ومعرفة غيره، والمشاركة في سير الحضارة. ولا بد من إعادة النّظر في طرائق الامتحانات الحاليّة التي تتحدّد فيها مستويات النجاح بكمّ المعلومات التي حفظها الطالب، ودوّنها في أوراق الإجابة، ولا تتناسب البتّة مع شخصيّته العلمية، ومع ما يُقترح عليه من مكوناتٍ فكرية وإنتاجية». وأخيرا يختتم طحان شهادته بالقول: «لا بد من إيجاد مؤسّسات على المستوى العربي يمكن أنّ تضع المخططات في ميدان التربية والثقافة والتعليم، وتتابعها كي تضمن تطبيقها. إنّ المؤتمرات والمنظمات العربية بأشكالها جميعا يمكن أنّ تساهم في توسيع اللقاءات وأن تعمل على تقريب وجهات النظر، وتساعد في البحث عن وسائل عملية لتطوير البحث العلمي وتحديد سماته». ولا بد لنا من الملاحظة أنّ الدكتور طحان ركّز كثيرًا على «الوجوبيات» (= ما يجب) و«الينبغيات» (=

ما ينبغي) ولم يخض خوضا واضحاً في مسألة الأميَّة الأكاديمية، وكأنّه يتجنّب الدخول في معترك هذه المدخل الشّائك، وهذا الطرح «الوجوبي» لا يأخذ عادة بالعوامل الموضوعية والمتغيرات الأساسية التي تحكم هذه الظاهرة.

٨-١٦- شهادة الدكتور سنان علي ديب، أستاذ بجامعة تشرين:

يؤكّد الدكتور سنان علي ديب على وجود هذا الداء الخطير، فيقول: «وجدنا في السنوات الأخيرة سلبية في الدور الذي قامت به الجامعات، وهي التي كان يجب أنَّ يعوّل عليها بحكم الشريحة التي تحويها من حيث المكانة الاجتماعية، والاهتمام الحكومي، والتفاعل مع البيئات الخارجية...». ويضيف: «**وما وجدناه من أغلبية الأكاديميين من سلبية مطلقة توحي بجهل ثقافي، وجبن تفاعلي وانعدام في التّأثير والفاعليّة، وهروب من الدور الحضاري المطلوب، يدل على فساد منظم لمنظومة كان يعول عليها كثيرًا**».

٨-١٧- شهادة الدكتور أسامة ميرو، أستاذ بجامعة دمشق:

يقول الدكتور أسامة ميرو في شهادته «عزيزي الدكتور علي في الحقيقة فعلا هذا سؤال كبير، من خلال عملي الطويل في الجامعة السورية **يمكن أنَّ أجيب أولا بنعم**، وفضلا عن الكثير من الأسباب التي وردت في المشاركات أعلاه فإنَّ الأساتذة، وأغلبهم كانوا من الطلاب الأوائل، أصلا ممّن لم ولا يتوفر لديهم الوقت للعمل على تنمية وتوسيع الثقافة الذاتية بسبب ضعف المردود المادي. ومن كان منهم ذا ثقافة مقبولة، تراه يعاني جدا، لأنه مضطر أنَّ ينتقد القائمين على التعليم العالي بغرض التّحسين، ويجد نفسه محاربا وأقرب الى المنبوذ، حتى ولو كان من نفس التيّار السياسيّ، ويتكرر الشيء ذاته مع طلبتنا الأوائل المنتقين كمعيدين ومشاريع أساتذة. وهم المنتمون أصلا الى عائلات محدودة ماديا ليجد نفسه مضطرا للتقوقع في اختصاصه العلمي الضيق وضمن نفس الكريدور».

٨-١٨- شهادة الأستاذ فارس الخوري، كاتب وناشط حقوقي سوري:

يقول فارس الخوري في شهادته وفي معرض الإجابة عن سؤالنا: «**بالطبع يعانون من أمية ثقافية وأكاديمية**» (ويقصد أساتذة الجامعة)، ثم يتابع القول: «المشكلة تبدأ أساساً بعملية الاختيار التي تتفوق فيها المحسوبية على الكفاءة دون النظر الى خلفيات المتنافسين، فيصبح الهمّ الأوحد هو نيل الدكتوراه، وحجز كرسي التدريس في الجامعة، والسبات عليه إلى الأبد، **إذ ليس مطلوباً من أساتذة الجامعة تطوير أنفسهم أكاديمياً، بمعنى ليس هناك سلطة تجبرهم على فعل ذلك. والقلّة القليلة التي تفعل ذلك تفعله طوعاً**. وليس هناك أيّ اهتمام بالخلفية الثقافية للمتقدمين». ومن أجل التوضيح أكثر، يسوق لنا الخوري نموذجا كنديا للعدالة التربوية أو الأكاديمية فيقول: «**في كندا المقاعد في الجامعة محدودة، فإذا تساوى طالبان من الناحية الأكاديمية، تتمّ المفاضلة بينهما بحسب «الكورسات» الإضافية، التي تلقّاها أحدُهم حتّى لو كانت خارج المجال العلمي**... كذلك التاريخ الوظيفي، حتى لو كان نادلا في مطعم أو في الأعمال التطوعية وغيرها. كل ذلك يعدّ خبرة ثقافية واجتماعية مهمّة في عملية الاختيار. كذلك هناك أسلوب **التعليم المستمر. فالمهندس أو أستاذ الجامعة مطالبٌ من ربّ عمله بالتّحديث المستمر لمعلوماته الأكاديمية، بحيث توافق العصر، ومن لا يفعل قد يخسر عمله أمام شاب يافع متحمس، لذلك ترى أناساً في الستين من العمر على مقاعد الدراسة**». **وأين نحن يا صديقي مما يجري في كندا؟**

٨-١٩- شهادة الدكتور عبد الوحيد حلواني، كاتب وأديب عضو اتحاد الكتاب السويديين:

يدلّل الدكتور عبد الوحيد حلواني على عمق استشراء ظاهرة الأميَّة بين الأكاديميين، وتدني مستواهم العلمي والمعرفي، فيتحدث قائلا: «في أواخر التسعينيات توجّهت بالدعوة إلى أساتذة الجامعة في دمشق في اختصاصات مختلفة للمشاركة في سلسلة فكرية كلّ في اختصاصه، على أنَّ يقدم رؤية فكرية.

للأسف، على الرغم من التجاوب المعقول، صُدمت بمواد دون حلقات البحث، أساتذة حتى في اختصاصاتهم يردّدون معلومات جافّة، وغالبا ما تكون قديمة أيضا، إنّها مجرد تعدادات وتعريفات وأقوال دون أيّ استنتاجات، ولم يردني مما يستحق النشر والنّقاش إلاّ النزر اليسير». نعم، هذه هي حال كتابنا وأكاديميينا اليوم في العالم العربي.

٨-٢٠- شهادة الدكتور جاسم منصور، أستاذ جامعي بجامعة دمشق:

يركز الدكتور جاسم منصور على الجذر السياسي للأمية الأكاديمية فيقول: «العمل الأكاديمي في الوطن العربي للأسف ليس حرا وإنّما مرتبط بسياسة الدّول. هذا الأمر الذي يجعل الأكاديمي يتلقى الأوامر، بدل أنَّ يكون هو من يعطيها. فعندما **يجبر الدكتور الجامعي على إعطاء منهاج معين فهذا يجعله كسولا ويجعل اطلاعه على ما هو جديد قليلا ويؤثر في مستوى ثقافته**. كما أنّ كثيرًا من الزملاء لا ينشط في البحث العلمي لأنه لا يحصل على مردود مادي، فالدولة لا تعطيه حوافز مالية، ولذا فهو لا يبحث ولا يطّلع، ويقتصر الأمر على الإشراف فقط. وحتى الترفيع يكون شكليا وبالوساطة، وليس حسب القدرة العلمية. ولفصل الجامعات عن المجتمع وعن حاجة المجتمع أيضًا دور في عدم زيادة البحث وزيادة الثقافة الأكاديمية».

٨-٢١- شهادة الأستاذ يوسف أحمد الأحمد، كاتب وناشط سوري:

لا يتردّد الكاتب **يوسف أحمد الأحمد في القول**: «إن الأميه الثقافية ظاهرة نشطة تتغلغل في صميم المجتمعات المتخلفة، وتتحكم بكافة نواحي الحياة العامة». ويوجّه الأحمد أصبع الاتهام إلى التعليم بمناهجه المتردية، ويرى أنَّ المناهج الدراسية ولاسيَّما في مرحلة التعليم الأساسي هي مناهج مستوردة وهجينة تعتمد على التلقين والحفظ مع إغفال مادة الأخلاق والسلوك العام في هذه المرحلة العمرية التي تثبّت ملامح الشخصية المستقبلية للفرد. أمّا في ما يتعلق بالتعليم العالي في الجامعات، فإنَّ

معظمه يعتمد أسلوب المحاضرات، وبعيد عن المناقشة أو التجربة أو الاستنباط أو التعليم كمجموعات تشاركية بإشراف مساعدين مختصين. ويشير الأحمد إلى ضعف مراكز البحث العلمي في الجامعات، وإلى شحّ الإمكانات المخصّصة لعملية التّعليم والفساد العامّ. ومثل هذه الشّروط تشّكل عوامل سلبيّه تؤثّر على نوعية المواطن السّوري المنشود، وتؤدي إلى انتشار الأميَّة الأكاديمية.

٨-٢٢- شهادة الدكتور محمد السقا أميني، مدير معهد حقوق الإنسان في باريس:

ويرى الدكتور محمد السقا أميني أنَّ الأميّة حاضرة وفاعلة ونشطة في الأكاديميات العربية، ويركّز على غياب منهجيّة التّفكير بوصفها أصلا في هذه الظّاهرة فيقول: «أنا أعتقد أننا لا يجب أنَّ نكتفي بتعليم العلم فقط، ولكن (الأهم) تعليم (التفكير العلمي والعقلاني)، وإلاّ فإنّنا نقوم بتخريج (متعلمين جهلة). وهؤلاء أكثر ضرراً من الجهلة والأميين، وأعني بذلك أنّه يجب تحرير العقل من الهيمنة الدوغماتية على المجتمعات العربية، وإن لم نفصلهما عن بعض سيبقى العلم جامدا وقاصرا».

٨-٢٣- شهادة الأستاذ كريم عدنان، باحث وإعلامي سوري مقيم في السعودية:

يتناول الباحث كريم عدنان مسألة الأميَّة الأكاديمية، من منظور البنية الذهنية العربية بوصفها الحاضن الذي تنمو فيه هذه الفطريات، فيقول: ضمن البيئة التي عايشناها في مجتمعاتنا أقول: «إن الإشكالية في البنية الذهنية للإنسان العربي الأكاديمي الجامعي. تعلّم وحصل على مخزون معرفيّ في تخصصه، لكنّه خارج التخصُّص لا يختلف كثيرًا عن أي إنسان آخر». وهذا ما نسمّيه نحن العقل العام الذي يشكل الإطار الذي يندرج فيه الأستاذ الجامعي مع المواطن العاديّ. ويتابع عدنان وصفه لهذه الظّاهرة بالقول: «**إن التعليم لا يغير شيئا، لأنّه محكوم بالثقافة وليس حاكماً عليها**... ويترتّب على ذلك أنّ الأكاديمي في الشرق

يتفاعل ضمن البرمجة والثقافة التلقائية التي تشكّل بها، وعبر البيئة الاجتماعية التي عاش بها، **حتى الأكاديمي والباحث الذي حصل على درجاته العلمية من الغرب الذي يمتلك قيما وطريقة تفكير مختلفة تعتمد على النقد والمراجعة هو نتاج ذاته ورغبته واندفاعه نحو البحث والرقي بوعيه. وهذا أمر طبيعي لكنّه لا يغير شيئا طالما لم نتمكن من إعادة التأسيس الثقافي كمشروع حضاري»**.

٨-٢٤- شهادة الكاتبة شهناز النظامي، باحثة في الشأن العام السوري ومترجمة مقيمة في ألمانيا:

تؤكد الكاتبة شهناز النظامي انتشار الأميَّة الأكاديمية في الجامعات العربية، وتقول: «برأيي المتواضع فإنَّ نسبة الأميَّة الأكاديمية عالية في جامعاتنا السّورية، يمكننا ربّما أنَّ نعدّد النسبة القليلة التي تقع خارج هذا الإطار، فلست أدري على أيّ أساس تمنح هذه الشهادات العالية؟ ومن أين؟ وتختلف حسب الفروع والكلّيات. من كليات الطبّ والعلوم والهندسات وكليات الآداب والعلوم الإنسانية إلخ».

وتنتقل النظامي إلى تناول مختلف جوانب هذه الأميَّة الأكاديمية، فتقول: «هناك ضعف لغوي وضعف علمي وترويج غير نزيه وتنافس مرضيّ، وقناعة بتحصيل شهادة عالية دون توفّر أي عمل، أو إرادة على الاكتساب المستمرّ، والتثقيف المستدام، والاغتناء بكل جديد، والتّعيين ليس حسب الكفاءات غالباً وإنّما تتدخّل فيه المحسوبيات والتحزّبات والولاءات والانتماءات والامتثالات لأمور لا علاقة لها بالموضوعيّة العلمية». ومن ثمّ تلج النظامي إلى مدخل الفساد بوصفه الحاضن الأساس للأمية الأكاديمية فتقول: لا أبرّر للأستاذ الأكاديمي انحطاطه لتسويغ الرشوة، أو بيع الطّالب درجة النجاح في مادّته تحت ضغط حاجته المادية، لكنّ إفقار الأستاذ غير مشروع أيضا، وكذلك المناهج جامدة ولا تواكب العصر والمستجدات العلمية غالبا. وهذا أيضًا بسبب عطالة التخطيط وجمود الأكاديميين، وعدم امتلاكهم الجرأة أو الرغبة على المطالبة بالتطوير».

٨-٢٥- شهادة الدكتورة نجوى غالب نادر، أستاذة في كلية التربية الثانية بجامعة دمشق:

وتتناول الدكتورة نجوى غالب نادر مسألة الأميَّة الأكاديمية مؤكّدة على حضورها الكبير بين صفوف الأكاديميين، وتركّز على أهمّ عواملها وبواعثها، وتصف ذلك بقولها: «الأمية الأكاديمية – وحسب رأيي الشّخصيّ – منتشرة بشكل كبير لدى معظم أعضاء هيئة التدريس وبفروق فرديّة، والأسباب كثيرة». وتقوم نادر بسرد المتغيرات المؤسّسة للظاهرة، ومنها: تردّي الأوضاع المالية، ولاسيَّما في ظل الظروف الاستثنائية التي يمرّ بها بلدنا الحبيب. ثم الصّعوبات الهائلة التي يواجهها الأستاذ الجامعي، وخصوصا في بعض المجتمعات مثل مجتمعنا، وهي صعوبة تأليف المقرّرات الجامعية الجديدة والإبقاء على القديمة، نظرا للتقاليد الجامدة لبعض الجامعات، إضافة إلى المحسوبيات والمصالح الخاصّة. وهذا ينطبق على نشر الأبحاث العلمية والإشراف على الرسائل وتحكيمها، وغيرها. علاوة على ضعف الدعم المادي الذي يتلقاه الأستاذ الجامعي لقاء البحث العلمي المكلّف والمجهد ماديا ومعنويا. ويضاف إلى ذلك، ضعف التّواصل بين الباحثين المحلّيين والعرب عموما، وانشغال الأستاذ الجامعي بالتّدريس ومتابعة أمور الامتحانات من مراقبة وتصحيح.

٨-٢٦- شهادة الدكتور سمير حسن، أستاذ علم الاجتماع في كلية الآداب بجامعة دمشق وعميدها سابقا:

يقول الدكتور سمير حسن إنَّ الموضوع ذو شجون، ويحتمل سوء الفهم، ولعلّ أهمّ ما تتميز به الأميَّة الأكاديمية في الجامعات العربية هو العمل بحرفيّة النظام الجامعي، والاتّجاه إلى ربط الجامعة بالسّوق، وليس لربطها بالمجتمع، وضيق الأفق الثقافي والفلسفي لدى بعض الأكاديميين، فهذا أستاذ جغرافيا لا يؤمن بكروية الأرض، وذاك أستاذ تاريخ لا يمتلك الحس التاريخي، وهذا دكتور جيولوجيا يؤمن بالمعجزات والخرافات...... إلخ.

٨-٢٧- شهادة الدكتورة فريدة الحسين، أستاذة سابقة في كلية التربية بجامعة دمشق:

أبدت الدكتور فريدة الحسين رأيا حول الأميَّة الأكاديمية من خلال التركيز على طريقة التعليم بقولها: «تقوم أنظمتنا التعليمية – نحن العرب – على التركيز على المعلومة وتثبيتها مع شروط جاهزيتها للإرسال من قبل المرسل (المعلم)، فبهذا يكون (أستاذنا الجامعي) قد نشأ على التركيز على تلقي وجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات. ومنظور النجاح بنظره يصبح (الكم) ولا شيء خارج إطار هذا الكم». ثمّ تتابع لتحدثنا عن الانغلاق في التخصُّص بعيدا عن المجال الثقافي العام، فتقول: «وما يزيد الطين بلّة أنَّ الأستاذ الجامعي، عندما دخل مجال تخصصه، تجَنّب فكرة العالِم الشامل...وزاد تركيزه على اختصاصه، بل حتى اختصاصه الدقيق.... لذلك نراه يسعى جاهدا في إثبات جدارته العلمية في مجال اختصاصه الدقيق....». وتتطرّق الحسين إلى تأثير الظروف المالية والاقتصادية للأستاذ الجامعي، فتقول: «لكنه (الأستاذ الجامعي) وللأسف، في مجاله المهني ولظروفه (الاقتصادية) المتردية، نراه لاهثا وراء جمع المال بدلا من جمع المعلومة وتطويرها... فأستاذنا اليوم قد امتلأ برنامجه التدريسي بالأعباء الإضافية بالجامعات الخاصّة وغيرها (مستغلا الوقت الذي مُنِح له لتطوير ذاته الأكاديمية)... وبذلك يكون، وبشكل غير مباشر، قد ضرَب بذاته الأخلاقية عرض الحائط...موديا بها إلى الهاوية.... فمشكلة الأميَّة الأكاديمية تكاد أنَّ تكون عامة إلا عند من رحمهم ربي».

٩- شهادات لبنانية

٩-١- الدكتور فادي سعيد دقناش، أستاذ جامعي لبناني متخصص في علم اجتماع المعرفة:

للجامعات في لبنان هموم وشجون، كما هو حالها في مختلف البلدان العربية. وقد شرّفنا بعض الزّملاء بشهاداتهم حول الأميَّة الأكاديمية المنتشرة في الجامعات العربية. وكان لنا بدايةً شرف اللقاء مع الدكتور فادي سعيد دقناش الذي

بـدأ شـهادته بهـذه الكلـمات: «لا شـكّ بـأنَّ طرحكـم لموضـوع «الأميـة الأكاديمية للأسـتاذ الجامعي» طـرح متقـدّم وموفّق، وهـذا مـا رصدتـه ولاحظتـه مـن خـلال تفاعـل ومشـاركة المهتمـين بالموضـوع عـلى صفحتكـم الخاصـة، مـا يعنـي أنَّ هـذا الموضـوع بالفعـل ظاهـرة اجتماعيـة ينبغـي تحليلهـا ووضعهـا تحـت مجهـر الباحـث الواثـق «الحرّيـف».

ويؤطـر دقنـاش مسـألة الأميَّـة الثقافيـة والأكاديميـة تأطـيرا اجتماعيـا، معلنـا أنّـه لا يمكـن الفصـل بـين هـذه الظَّاهـرة وبـين السـياق الاجتماعـي الـذي وُجـدت فيه، ويعـبّر عـن ذلـك بقولـه: «**في البدايـة لا بـد مـن التنويـه بأنَّـه لا يمكـن فصـل المجـال الثقـافي عـن الاجتماعـي والاقتصـادي والسـياسي، وعندما نتكلـم عن الأميَّـة الثقافية لمتعلّـم مـا لا بـدّ مـن الإحاطـة بالبيئـة الاجتماعيـة والظـروف السياسـية والاقتصادية التـي يعيشـها هـذا الشّـخص، فكيـف يمكـن لشـخص مـا أنَّ يكـون باحثـاً أو مبدعاً في مجـال معـين إذا كان مطوّقـاً مـن الناحيـة الاجتماعيـة، ويعـاني ما يعانيـه من حروب وصراعـات في بـلاده ومـن أزمـات متنوعـة في مختلـف المجـالات كتأمـين المسـكن، والمـأكل، والاستشـفاء، وإعالـة عائلتـه، وتعليـم أبنائـه**... فالإبـداع بحاجـة إلى اسـتقرار اجتماعـي وإلى عقـل منفتـح، إضافـة **إلى بيئـة حاضنـة للحرّيـة الفكريـة**، حيـث يسـتطيع الباحـث التّعبير عن أيّ فكـرة تنتابه بعيداً عـن الترهيب «الديني» أو السّـياسي. وكـما تعلمـون أسـتاذي الكريم بـأنَّ عالمنا العربي تسـوده أيضًا إشـكالات تاريخيـة، فنحـن نعيـش أسرى المـاضي، ونتنفسـه بكافـة تفاصيلـه، وهـو مـا انعكـس سـلباً عـلى مجمـل حياتنـا المعيشـة (أميـة، فقر، تبعيـة،)».

ويـرى دقنـاش أنَّ ظاهـرة الأميَّـة الثقافيـة والأكاديمية ترتبط اليـوم بظاهرة الثورة الرقميـة وبالتحـولات التربويـة التـي شـهدتها هـذه الثورة، يقـول دقنـاش: «**لا بد لنا أيضًـا مـن التفريـق بـين ما قبـل الثـورة الرقمية، ومـا بعدهـا**، وإدراك البـون الشّـلسع بينهـما. وظاهـرة الأميَّـة الثقافيـة للمتعلمـين ظهـرت بوضـوح في عصرنـا الراهـن، عـصر «الموجـة الثالثـة»، هـذا العـصر الـذي تغـيّرت فيـه مفاهيـم كثـيرة مـن بينهـا مفهـوم التعليـم. وبالتـالي أصبحنـا أمـام مفهومـين متضاربـين: التعليـم التقليـدي

الذيـن يعتمـد عـلى التلقين، والتعليم الحديـث الذي يعتمد على رؤيـة تربوية حديثة. ففـي السـابق كان الأسـتاذ الجامعي يعتمـد اعتـماداً كامـلاً عـلى معلوماتـه المكتسـبة وإنتاجاتـه المعرفيـة خـلال سـنوات دراسـته ومـا بعدهـا، ويسـتخدم الأسـلوب التلقينـي في تعاملـه مـع طلابـه، **أمَّـا اليـوم فهـو «مُلـزم» باسـتخدام أدوات التقنيـة الحديثـة السـمعية والبصريـة، وانتهـاج أو ابتـداع أسـلوب حديـث مغايـر للسّـابق، مـا يعنـي تحـوَّل دور المعلـم مـن مصـدرٍ للمعلومـاتِ إلى مـربٍ وموجّه، مهمتُّه إدارة العمليـة التربويـة، وإدارة السـلوك، وتنميـة التفكـيرِ الناقـد، خاصّة بعـد تراجع تأثير دور الأهـل في العمليـة التربويـة**، وهـو تراجع خلق أمـام المعلّم تحدياً كبـيراً يتمثل في كيفيـة جـذب الطـلاب إلى العمليـة التعليمية، ومسـاعدتهم على التكيّـف في مواجهة تحديـات المسـتقبل في سـوق العمـل.

وفي هـذا السـياق نتسـاءل: هـل يطبـق الأسـتاذ الجامعـي المنهجيـة الحديثـة في التعليـم؟ أم أنَّـه لا يـزال ينتمـي إلى المدرسـة التقليديـة السـابقة؟ **مـن خـلال تجربتـي المتواضعة في الحقل التربوي أعتقد بأنّنا لا نزال ننتمي إلى المدرسـة التقليدية القديمة التـي لم تسـتطع لغايـة الآن مجـاراة التطـوّر الرقمـي والتربـوي الحديـث، بالرغـم مـن اسـتخدام التكنولوجيـا الحديثـة، إذاً نحـن في حالـة مـن حـالات « الأميَّـة الثقافيـة».**

ويأخذنـا دقنـاش إلى تنـاول مبـاشر لمسـألة الأميَّـة الثقافية في الوسـط الأكاديمي، فيؤكـد وجودهـا في مختلـف أنحاء العـالم العربي بدرجـات متفاوتة فيقول: «لا شـك بـأنَّ ظاهـرة « الأميَّـة الثقافيـة» للأسـتاذ الجامعـي تتشـابه في ظروفهـا إلى حد ما على امتـداد أقطـار العـالم العـربي، وإن كانـت متفاوتـة نسـبياً مـن بلـد إلى آخـر، إلا أنَّهـا بالتأكيـد كـما سـبق وأشرت «ظاهـرة اجتماعية»».

ويخلـص دقنـاش إلى القـول: «إنَّ هنـاك غيابـا للإبـداع، وهنـاك انتشـارا للأمية الثقافيـة والمعرفيـة عند الأسـتاذ الجامعي للأسـباب التـي أوضحناها سـابقاً، وهناك الكثـير مـن الكفـاءات العلميـة التـي تعـاني مـن بطالـة «مقنعـة»، وتعمـل بأعـمال لا تتناسـب مـع اختصاصاتهـا الأكاديميـة، وهـي خسـارة للمجتمـع بعـدم الاسـتفادة مـن طاقـات علميـة هائلة».

١٠ ـ شهادات أردنية

ومن الأردن، يأتي التصريح الجريء لوزير التعليم العالي وليد المعاني، في لقاء له مع التلفزيون الأردني في سبتمبر من عام ٢٠١٠، قائلا «إنّ هنالك أساتذة جامعات كان يجب ألاّ يسمح لهم بدخول أبوابها» (أبورمان، ٢٠١٠). وهو يشير بذلك إلى عدم أهلية هؤلاء الأساتذة، وعدم تمكنهم علميا أو ثقافيًّا من مواكبة الحياة الأكاديمية. وها هي الحقيقة تبدو ساطعة كالشّمس في رابعة النهار، فالوزير الأردني أدرك هذه الظاهرة، ظاهرة الأميَّة الأكاديمية لدى أعضاء الهيئة التدريسية، وأصاب كبد الحقيقة في تعريتهم. وقد لمس خطر هذه الظَّاهرة التي أرّقته وهو على قمة الهرم الأكاديمي في الأردن، وكأنّه يقرع ناقوس الخطر فيما ينتاب جامعاتنا من هول هذا الخطر الذي يهدد العلم والمعرفة في جامعاتنا العربية.

١٠-١- شهادة الدكتور محمد طوالبة، عميد كلية التربية بجامعة اليرموك سابقا:

دعونا نبدأ مع شهادة الدكتور محمد طوالبة الذي يقدم تحليلا مكينا لهذه الظاهرة، مبيّنا بوضوح الحدود الفاصلة بين الثقافة والشهادة العلمية، إذ يقول «إنّ العلاقة بين حملة الشهادات العلمية والثقافة ليست بالضرورة علاقة طردية؛ فأذكر أنّ عدداً لا بأس به من آبائنا وأجدادنا، من غير حملة الشّهادات العلمية أو حتى من الأُميين، كانوا على درجة عالية من الثقافة التي تشكّلت لديهم من خلال تفاعلهم مع البيئة المحيطة واطّلاعهم على تجارب الآخرين؛ إذ لربّما أنهم كانوا متحفزين ذاتياً في تثقيف أنفسهم». وهذا هو عين الصواب، فالثقافة لا تختزل في الشهادة العلمية، ولا يمكن للشهادة العلمية أنّ تكون مؤشّرا واضحاً ولا كافياً على مستوى ثقافة صاحبها. ويتابع طوالبة مداخلته: «وهذا الأمر ينطبق على معظم المعلمين في أيام الزمن الجميل، فكانوا على درجة عالية من الثقافة في

اللغـة وعلـم الاجتـماع والسياسـة وغـير ذلك مـن المجالات؛ فهـم الصفـوة المختارة في المجتمـع، ولهـم كل التقديـر والاحـترام. وأسـاتذة الجامعـة في ذلـك الزمـن كانوا أيضًـا هـم النخبـة التي تقـود المجتمـع وتؤثّر فيه». ويسـتطرد طوالبـة في الحديث عما يجـري في جامعـات اليـوم فيقـول:

« أمّـا في هـذه الأيـام، فأعتقـد أنَّ معظـم أعضـاء هيئـة التدريـس يعانـون مـن أمّيّة أكاديميـة وثقافيـة أو مـن «فقـر أكاديمـي وثقـافي»، إنَّ جـاز لي التعبـير. أمّـا بالنسـبة إلى الأميَّـة الأكاديميـة، فمـردّ ذلـك إلى عـدم مواكبـة عضـو هيئـة التدريـس لآخـر المستجدات في مجـال تخصّصـه وإلى ضعـف إنتاجـه العلمـي؛ إذ أنّ الغالبيـة العظمـى لا ينشرون إلا لأغـراض الترقيـة الأكاديميـة، الملزمـون بهـا مـن الجامعـة، وهـي غـير نابعـة مـن دوافـع بحثيـة حقيقيـة تهـدف لإثـراء المعرفـة وإيجـاد حلـول لمشـكلات واقعيـة. وهـذا الوضـع يؤثّـر سـلباً عـلى تطويـر عضـو هيئـة التدريـس مهنيـاً وعـلى مسـتوى تدريسـه أيضـاً. ويمكـن تلخيـص هـذا الوضـع بالعبـارة «publish or perish»؛ أي كأن عضـو هيئـة التدريـس الـذي لا ينـشر قـد انتهـى أكاديميـاً «.

ويعـود طوالبـة للتركيـز عـلى مخاطـر الأميَّـة الثقافية لدى أعضـاء الهيئة التدريسـية في الجامعـة، ليقـول:

« أمـا بالنسـبة للأميـة الثقافيـة، فيلحـظ أنَّ عـدداً كبيراً مـن أعضاء هيئـة التدريس لا يهتمـون بهـذا الجانـب الـذي لا يقـل أهميـة عـن الجانـب الأكاديمـي، لا بـل يرتبـط بـه ارتباطـاً وثيقاً».

وينتقـل طوالبـة للحديـث عـن الأميَّـة اللغويـة عنـد الأكاديميـين الذيـن وصلـوا إلى درجـة الاعتـزاز بجهلهـم للغـة العربيـة، فيقـول: «فهنالـك أعضاء هيئـة تدريس يعانـون مـن قصـور واضـح في اللغـة العربيـة، ويقعـون في أخطـاء أساسـية. **والأمـر المؤسـف والمزعـج جـداً أنهـم يتفاخـرون ويتباهـون بضعفهـم في اللغـة العربية لأنهم يزعمـون إتقانهـم للغـة أجنبيـة تلقوا علمهـم من خلالهـا. وفي ذات السّـياق، نرى أنَّ مسـتوى الذكاءيـن العاطفـي والاجتماعـي، والتفكـير النقـدي لـدى معظـم أعضـاء**

هيئة التدريس متدنٍّ جداً، وهذا ينعكس سلباً على علاقاتهم مع زملائهم وطلبتهم».

ولكن طوالبة يؤكّد على وجود النخبة الفكرية من الأكاديميين الذين يبدعون وينتجون فكريا وعلميا إذ يقول: «وبالرغم من الصورة السوداوية أعلاه، هنالك عدد قليل من أعضاء هيئة التدريس في قمّة عطائهم الأكاديمي وعلى مستوى عالٍ من الثقافة، وهم بالفعل يشكلون نبراساً وقدوة للآخرين؛ فهم «أغنياء أكاديمياً وثقافياً» إنَّ جاز لي التعبير مرة ثانية».

ولا يتوقف طوالبة عند حدود تحليل الواقع وتفكيك هذه الظاهرة، بل يتعدّاها إلى التفكير في مستقبل هذه القضية، فيقول: **«والسؤال الذي يطرح نفسه في ظل الظروف الراهنة وغير المسبوقة التي يمرّ بها عالمنا العربي: هل ستزداد نسبة هؤلاء «الأغنياء» وتقل نسبة «الفقراء» في مؤسسات التعليم العالي العربية؟ أم ستعلن، لا سمح الله، هذه المؤسّسات «إفلاسها» أكاديمياً وثقافياً؟ « نعم. هو سؤال خطير وإن كانت أوضاع العالم العربي، كما يبدو لنا، تزداد سوءا. والجامعات تأخذ اتّجاهات سلبية في ممارسة وظائفها الفكرية والثقافية».**

١٠-٢- شهادة الدكتور محمود لبابنة، أستاذ جامعي في جامعة اليرموك:

يطالعنا الدكتور محمود لبابنة بتحليل شامل حول هذه القضية، فيقول: «من خلال مطالعاتي ولقاءاتي تبيّن لي أنّ هناك ركوداً ثقافيًا يكاد يصل إلى مرحلة السّبات بشأن الثقافة، فالجيل الحالي، من أعضاء الهيئة التدريسيّة لا يهتمّ بمعرفة ما حوله، وانحسر تفكيره بقضايا لا تمتّ للثقافة بشي، ممّا أدّى الى عدم إثارة الدافعية لدى الأستاذ الجامعي للبحث والاطّلاع، كما أنّ العديد من الأساتذة يبدون رغبة في البقاء تحت بوتقة ما يعرف، وعدم التطوير أو التجديد في ظلّ ظروف لا يعني التجديد لها شيئاً. هناك من الأساتذة من هو مهاجر رقمي من الطّراز الأول، فلا يستطيع توظيف التكنولوجيا، مما أدّى به الى أنَّ يكون بعيدا

عما يجري من تطورات، فأصبحت أميته ثقافية رقمية». ويستطرد لبابنة في تحديد سمات هذه الأميَّة ومؤشراتها بقوله: «وتقاس نسبة انتشار الأميَّة عند الأستاذ الجامعي بضآلة إنتاجه البحثي، وكذلك مشاركته بالمؤتمرات العلمية الداخلية والخارجية، وضعف نوعية المجلات التي ينشر بها أبحاثه، وقد يكون للظروف الاقتصادية وغلاء المعيشة سبب في ضعف انتشار الأميَّة البحثية لدى الأستاذ الجامعي، بحيث يبحث الأستاذ عن الاستثمار في مشاريع ليست لها علاقة بالنواحي الأكاديمية، و قد لا أستطيع إعطاء رقم للنسبة ولكني أعتقد أنها كبيرة».

١٠-٣- شهادة الدكتور أحمد خزاعلة، أستاذ بجامعة اليرموك:

ويقرّ الدكتور أحمد خزاعلة بانتشار الأميَّة الأكاديمية في وسط الأكاديميين، إذ يقول في شهادته: «من وجهة نظري المتواضعة أرى بأنَّ الأميَّة الثقافية والفكرية موجودة لدى الأساتذة الجامعيين وبعدة أشكال. ومنها على سبيل المثال: تمسّك معظم أعضاء هيئة التدريس باستراتيجيات وطرق التدريس التقليدية من خلال الدخول الى الطلبة وإملاء الموضوعات عليهم من كتاب محدّد أو من خلال مجموعة أوراق عمل مع غياب الحوار والمناقشة، ثم يأتي دور الانغلاق الفكري وعدم الاطلاع على أفكار وتجارب الآخرين في المجال التربوي، والتمسّك بكمية المعلومات التي لديه، وكأنها من المسلّمات، ويأتي بعد ذلك عزوف أعضاء هيئة التدريس عن حضور المؤتمرات والنّدوات العلمية ما لم تكن إلزامية، وعدم تطوير عضو هيئة التدريس نفسه».

ويشير خزاعلة إلى ظاهرة التصحّر العلمي عند الأكاديميين فيقول: «**يتوقف النّشر العلمي لعضو هيئة التدريس في حال حصوله على التّرقية العلمية، ممّا يدلّ على أنّ الإنتاج العلمي كان بقصد الترقية، وليس تطويرا للذات وإنتاج المعرفة بعدة أشكالها**». ويشير في النهاية إلى خطورة هذه الظاهرة، فيقول: «وأرى أنَّ

استمرار الأميَّة الثقافية في مجتمعاتنا العربية سيضعف وحدة المجتمع وتماسكه، ويخلخل وحدة الثقافة واللغة والهوية، ويجعلنا بمعزل عن الآخرين منغلقين في التفكير وغير قادرين على التواصل مع المجتمعات الأخرى». وقد أصاب خزاعلة في تأكيده على خطورة هذه الأميَّة الأكاديمية على مختلف مظاهر الحياة والوجود في العالم العربي.

١٠-٤- شهادة الدكتور حمزة البلاونة، رئيس قسم العلوم الاجتماعية في كلية عجلون الجامعية:

وصف الدكتور حمزة البلاونة ظاهرة الأميَّة الأكاديمية بأنها نوع من تسلل أشباه المدرسين إلى جامعاتنا فيقول: «لقد تسلل إلى جامعاتنا في السنوات الأخيرة بعض المدرّسين (أشباه المتعلّمين)، مع الأخذ بعين الاعتبار أنّني هنا لا أعمّم، فهؤلاء ليس لديهم الدافعية الكافية والحماس المناسب لتطوير أنفسهم، وتجديد معارفهم بما يتناسب ومتطلبات العصر الحالي، ولا يحرصون على اتّباع استراتيجيات تعليمية مناسبة تراعي الفروق الفردية للطلبة، وحينما تتمّ مواجهتهم بهذه الحقيقة يبدؤون بشنّ حملة غير أكاديمية ولا أخلاقيّة للنيل ممن يصارحهم بذلك ».

ويطالب البلاونة بضرورة إعادة النظر في تعيين أمثال هؤلاء في الجامعات فيقول: «وهنا لا بد من إعادة النظر بتعيين مثل هؤلاء في الجامعات كي لا يكونوا عالة على أنفسهم وعلى طلبتهم وعلى مخرجات العملية التعليمية بشكل عام» (البلاونة، ٢٠١٩). ويتابع البلاونة قوله: «تعتمد المناهج التعليمية في كثير من الجامعات على التلقين، وهو أسلوب تعليمي لا ينتج طلبة متميزين، لأنّنا في هذه الحالة قد غيّبنا أسلوب الفهم والتحليل، وقدّمنا محتوى تعليميّا ضعيفا لا يتناسب ومتطلّبات التعليم في العصر الحالي، خصوصاً أنّ هناك غيابا واضحاً للجانب التطبيقي في معظم المناهج واقتصارها على الجانب النظري فقط، يضاف

إلى ذلك عدم التجديد في الخطط الدراسية بحيث تشتمل على مواد ومناهج تعليمية حديثة»(البلاونة، ٢٠١٩).

١٠-٥- شهادة الدكتور أحمد رحاحلة، أستاذ في جامعة البلقاء التطبيقية:

يقدّم الدكتور أحمد رحاحلة رؤية تتّصف بالعمق والشمول، إذ يقول في البداية معلنا انتشارها في الجامعات العربية بصيغ مختلفة، فيقول: «لا شك أنّ الأوساط الأكاديمية في غالبية الجامعات والمؤسسات التعليمية تعيش مظاهر مختلفة ومتعدّدة لحالة الأميَّة الأكاديمية «.

ويعرج رحاحلة على أسباب هذه الظاهرة، فيقول أيضا: «أرى أنّ من أهمّ أسباب هذه الأمّية: غياب التشريعات والأنظمة الداخلية -أو ضعفها- والتي يجب أنّ تفرض على المدرس الجامعي تقديم إنتاج علمي بمواصفات عالمية مربوط بحوافز أو عقوبات، وكذلك الطرق الملتوية في الإنتاج العلمي الهزيل ونشره بطرق غير قانونية، وغياب الرّوح التنافسية العلمية داخل الأقسام الأكاديمية، وتهميش تطوير الذات وتنميتها لدى كثير من المدرسين، والفجوة العلمية والحضارية بين الشرق والغرب، **وعدم قدرة الباحثين العرب على ردمها وتجاوزها، وعدم امتلاك لغة بحث أكاديمي ثانية إلى جانب الضّعف والقصور في اللغة الأم**، واختلاط حدود التخصُّص العام والتخصص الدقيق في تحديد المواد الدراسية لأعضاء هيئة التدريس، وضعف دور هيئات اعتماد مؤسّسات التعليم العالي ومراكز الجودة في محو الأميَّة الأكاديمية، واختلاف نوعية الطلبة واهتماماتهم وانعكاساتها السّلبية على تطلعات المدرسين على نحو أفقدهم الثّقة بالطلبة، ومن ثم جدوى العملية التدريسية، **إلى جانب انتشار الجامعات والمعاهد ذات الأهداف الربحية**، والأوضاع المالية المتردية لكثير من الجامعات على نحو لا يسمح لها بتقديم الدّعم للمدرسين لمتابعة المستجدات، أو الاشتراك المجاني بقواعد البحث العالمية، وغياب الوعي برسالة التعليم وأهدافه وقيمه الجوهرية، والانشغال بالمكاسب المادية عبر التنافس على الأعمال الإدارية وعضوية اللجان المأجورة،

والعمل الإضافيّ، **وتدخّل جهات غير أكاديمية في توزيع خارطة الهيئات التّدريسية، وتعيين أعضاء هيئة تدريس يفتقرون إلى كثير من متطلبات الوعي الأكاديمي**، والتأثر السّلبي بالمحيط الأكاديمي المتراجع فكريّا ومعرفيّا وسلوكيّا».

ويرى رحاحلة أنَّ الأميَّة الأكاديمية في جامعاتنا العربية «ظاهرة مستشرية، وحالة عامة، تحتاج إلى مراجعة أسبابها ومسبّباتها، وتشخيص الحلول اللازمة لمكافحتها، ومعالجة الآثار السلبية الناتجة عنها على نحو يضمن النهوض الحقيقي للمؤسسات التعليمية العربية، ويعيد للجادين من طلبة العلم الثّقة بها، ويسهم بالقدر المأمول في تحقيق نهضة الأمة وكفايتها من العلماء والمتخصصين». ونعتقد أنّ رحاحلة قد أتى في هذه الشّهادة على معظم الأسباب والمتغيرات المؤثرة في عملية انتشار الأميَّة الأكاديمية.

١٠-٦- شهادة الدكتور محمد السلمان، أستاذ في كلية التربية بجامعة آل البيت:

ويدلي الدكتور محمد السلمان بدلوه بين الدّلاء فيقول: «الأمية الجامعية متفشية في الجامعات، **فاليوم بعض الأساتذة الجامعيين في العلوم الإنسانية والتربية لديهم ضعف في الكفايات المعرفية، وفي تنظيم المعرفة، وفي استراتيجيات وطرق التدريس وأساليبه. والكثير منهم لديه ضعف في كيفية وضع الأسئلة ضمن جدول المواصفات، فلا يعرف هل الأسئلة ذهبت إلى مستويات المعرفة أو إلى مستويات المجال النفس حركي أو الوجداني**. وهناك من لديه ضعف في كتابة البحث وفي مناهج البحث التربوي والعلمي بشكل عام. وللأسف، فقد أصبحت شهادة الدكتوراه موضة، الجميع يحاول الحصول عليها. وفي الحقيقة الحصول عليها اليوم يحتاج إلى متابعه وصبر بدون أنَّ يكون هناك تركيز على النوعية في التعليم، فكل من يدخل البرنامج يجتازه، بدون منهجية علمية سليمة، الأمر الذي يضعف الخريجين الذين سيكونون أساتذة الجامعات غدا، عدا عن موضة الشهادة الأجنبية والتركيز عليها من قبل بعض الجامعات متناسين أنّ بعض الخريجين لا يملك من الشهادة إلا لغة الشارع».

١٠-٧- شهادة الدكتور حمزة الخدام، أستاذ علم الاجتماعي في كلية عجلون التطبيقية:

وفي النهاية يصف الدكتور حمزة الخدام الوضعية الثقافية للأستاذ الجامعي في العالم العربي بقوله: «مع الأسف هناك فقر أكاديمي، وعجز علمي لأساتذة في الجامعات، ونعني أولئك الذين لا يجدّدون معارفهم وعلومهم حتى في مجال تخصصهم. والطلبة ينتقدون ذلك بصراحة. ومن المؤسف أنَّ نصل إلى هذا الواقع المرير الذي تعيشه كثير من الجامعات العربية وأعتقد أنّه قد آن الأوان لإصلاح المنظومة التعليمية في العالم العربي».

١١- شهادات مصرية:

١١-١- شهادة الدكتور حسام صبحي، باحث وأكاديمي مصري:

يضفي الدكتور حسام صبحي على شهادته طابعا فلسفيا، وينطلق من رؤية المفكر البرازيلي باولو فرايري الذي يرى أنّ التعليم لا يمكن أنَّ يكون محايدا، فإمّا أنَّ يكون تعليما للتحرّر وإمّا تعليما للاستعباد. وبناء على هذه المقولة يؤسس صبحي رؤيته لوظيفة التعليم المتحيزة في جامعاتنا، فيراها مؤسّسات للقهر والاستعباد تقوم بعملية تدمير ممنهجة ضد العقل والإنسان، وتأسيسا على هذه الرّؤية الأيديولوجية للتعليم العالي يقول صبحي: «إذا أردت أنَّ ترى أحد ملامح هذا الاستعباد في جامعاتنا في الدول العربية، **تأمل بنية علاقات إنتاج وتوزيع المعرفة داخل قاعات المحاضرات، تجدها تكرّس ثقافة القهر، والاغتراب، والصّمت. فبعض أساتذة الجامعات مصابون بإرادة القهر، والخوف من الحرية: إنّهم مقهورون، ولا يعلمون أنّهم مقهورون، ويزعمون أنهم يتصرفون بحرية، في حين أنهم مجرد موظفين ينفّذون تعليمات، ويؤدون أدوارا كتبت لهم، ومصابون بالخدر الثقافي تحت تأثير عملية اغترابية ممنهجة**».

وتتمثل مؤشرات الأميَّة الأكاديمية المتوحّشة، عند أساتذة الجامعات العربية، كما يرى صبحي في المظاهر التالية: «قلّة الإنتاج العلمي، والانحلال الأخلاقي، والتصلّب الفكريّ، وغياب الروح النقديّة، وضيق الأفق، واللاّمبالاة، وضعف القدرات اللّغوية

والإبداعية، والاعتماد على طرق التدريس التقليدية، والفشل في التّعامل العقلاني مع طلاّبهم وزملائهم، والتّفخيم الذاتي، والانتحال العلمي، وعدم وجود فهم وتفهّم وتفاهم لديهم. وعلى هذا النحو أصبح هؤلاء الأساتذة مجرّد موظفين غير منتجين للمعرفة: فليس كل أستاذ جامعي أستاذًا أكاديميا بحقّ وجدارة؛ **فالأستاذ الأكاديمي الحق يتميز بعدّة خصائص منها: الكفاءة العلمية في مجال التخصّص، وفنّ التّعامل العقلاني مع الآخرين طلاّبا كانوا أم زملاء، والتمتّع بأيديولوجية أو مدرسة فكريّة ينتمي إليها، واتّسامه بالقدرة على أنَّ يكون أسوة حسنة لطلابه**»، وضمن هذا السّياق «فإنّ الأستاذ الأكاديمي لا يتمتع فقط بكفاءة التخصُّص العلمي، **بل يتمتّع أيضًا بثقافته الواسعة، فضلا عن القدرة على التّفكير الإبداعي، والقيام بدور فعّال في خدمة مجتمعه**».

ولا يخفى، في هذا السياق، أنّ شهادة صبحي جاءت نوعية متكاملة تعاضدت فيها الصور، وتفاعلت المتغيرات في وصف هذه الظّاهرة وصفا موضوعيّا دقيقا ضمن الإطار الأيديولوجي لوظيفة التعليم العالي في ظلّ الاستبداد السياسي. وتتميزّ هذه الشّهادة بأنّها أوضحت، بالمقارنة الحيّة، الفرق ما بين الأستاذ الأكاديمي الحقّ، وما بين الأستاذ الأكاديمي الذي يعاني من داء الأميَّة الأكاديمية المركّبة.

١١-٢- شهادة الأستاذ الدكتور سلامة الخميسي، أستاذ أصول التربية بجامعة دمياط:

ومن مغانم البحث العلمي أنَّ يحصل الباحث على شهادة نوعية فريدة من نوعها يتحفنا بها الأستاذ الدكتور سلامة الخميسي، وهي شهادة تلخّص رؤيته المنهجية المعزّزة بالأدلة المنطقية والاستدلال المنهجي الواضح على ابتلاء جامعاتنا بظاهرة الأمية، الأكاديمية، فيقول:

«إجابة عن سؤالك المركّب عن وجود أمية ثقافية أكاديمية بين أساتذة الجامعات العربية ودرجة وجودها في **حال الإجابة بنعم، أجيب مستندا إلى المرجعيات الآتية:**

١ – انتمائي لميدان العمل الجامعي منذ أكثر من أربعين عاما. ٢ –تدريسي وإشرافي العلمي في عدّة جامعات عربية.

٢ – مسؤوليتي عن رئاسة اللجنة العلمية الدائمة لأصول التربية والتخطيط التربوي لترقية الأساتذة المساعدين والأساتذة في مصر. ٤ – متابعتي للإنتاج المعرفي والعلمي العربي في مجالي على الأقل. ٥ – متابعتي الفعالة لما ينشره كثير من أساتذة الجامعات على وسائل التواصل الاجتماعي ولاسيَّما الفيس بوك. ٦ – تحديدكم لمصطلح الأميَّة الثقافية والأكاديمية هنا، وما اقترن به من مقدّمة شارحة كاشفة.

في ضوء هذه المرجعيات الستّ أجيب:

نعم هناك أمية ثقافية وأكاديمية لدى بعض أعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية، وتتبدى أهمّ مظاهرها في الآتي:

١ – ضعف القدرة على استخدام اللغة العربية الأمّ ضعفا فاضحا أحيانا (مشافهة أو كتابة) حتى في الأوراق والكتابات العلمية المنشورة باللغة العربية.

٢ –ضعف الإنتاج العلمي الإبداعي وسيادة الإنتاج العلمي التقليدي الذي يغلب فيه الكمّ على الكيف.

٣ –القولبة الفكرية والجمود المعرفي لبعض الأساتذة العرب.

٤ –غلبة الأدلجة على المنهجية العلمية، وغياب الانفتاح المعرفي بين كثير من الأساتذة العرب.

٥ –ممالأة السّلطات السياسية والإدارية على حساب البحث عن الحقيقة والمكاشفات الموضوعية.

٦ –الابتعاد، أو قل: الهروب من التصدّي لبعض القضايا المجتمعية الشائكة، ولكنها مهمة كقضايا الفساد والانحرافات الأخلاقية وغياب الديمقراطية وقضايا الحريات.

٧-الخصومة التاريخية بين (المثقف) و(الأمير) في عالمنا العربي ممّا أسهم في تجريف الفكر أو تصحّره.

٨-انشغال كثير من الأكاديميين العرب بالطموحات الإدارية والترفيع الوظيفي على حساب التعلّم والتثقف والتثاقف.

٩-شيوع، نعم شيوع، ظاهرة التمترس الفكري والتعصّب والتطرف الذي أسهم في الجدب الفكري، ومن ثمّ غياب التّسامح الفكريّ والمعرفيّ والاعتراف بالآخر المختلف فكريّا ومعرفيّا».

ويتبين ممّا تقدّم تأكيد الخميسي على حضور الأميَّة الأكاديمية في الجامعات الذي ورد ضمن تساوق منهجي لمنظومة من العوامل والمتغيرات التي يتّصف بها هذا المفهوم. ويُلاحظ، في هذا السياق، أنّ شهادة الخميسي قد جاءت لتشمل مختلف الجوانب التي حدّدناها في تعريفنا الإجرائي لهذه الظاهرة. وقد أحاطت هذه الشّهادة بالأمية اللغوية، والأمية البحثية والأمية الأيديولوجية المتعصّبة والأمية الأخلاقية، والفساد العلميّ. وقد نختلف مع الدكتور الخميسي في تحديده لنسبة انتشار هذه الأميَّة بطريقة كمّية، والأرجح أنّه لا يمكننا أبدا أنّ نحدّد أطرا إحصائية لانتشار هذه الأمية، ولا يمكن ذلك مطلقا نظرا لتعقّد هذه الظَّاهرة وتعدّد معاييرها وأبعادها. ومن الطّبيعي أنه يمكن الحديث عن هذه الظَّاهرة نوعيا، واستخدام التّحديدات النوعية، ونحن نرى، في هذا السّياق، أنّ معظم أعضاء الهيئة التدريسية مصابون بهذه الآفة جزئيا أو كليا.

١١-٣- شهادة الدكتور حسن طنطاوي، أستاذ التربية في كلية التربية بجامعة القاهرة:

يتناول الدكتور حسن طنطاوي ظاهرة الأميَّة الأكاديمية بنوع من التّحليل المتكامل ويبرز أهمية التّعقيد الكامن في المفهوم وصعوبة مسالكه، فيقول: «فعلا موضوع الأميَّة الثقافية وعلاقته بوظيفة الأستاذ الجامعي في المجتمع مهمّ جدا،

وهـو موضـوع مـن الموضوعـات الحيويـة في مجتمـع يحتـاج إلى أنَّ تكـون المعرفـة فيـه سلطة».

ويسـتطرد طنطـاوي: «في البدايـة يمكـن أنَّ نتطرّق الى إشـكاليه المفهوم. **فمفهـوم الأميَّـة الثقافيـة مـن المفهومـات المركّبـة التـي تنطـوي عـلى أيديولوجيـات خلافيـة بين الأسـاتذة، كـما أنـه في حد ذاته مفهوم مُشـكل مـن حيث البنية والمحتـوى من جانب، وقابليتـه للقياس مـن جانب آخر»**.

ويشـير طنطـاوي إلى ضعـف التّكويـن العلمـي والأكاديمـي، وإلى أنّ كثـيرًا مـن أسـاتذة الجامعـة يعانـون مـن الضّعـف العلمـي في اختصاصاتهـم وفي ثقافتهـم العامّـة، ويـرى أنَّ جامعاتنـا **أصبحـت أشـبه بمـدارس ثانويـة كبـيرة تعتمـد التلقيـن في عمليـة التّعليـم والتعلـم**، ومثـل هـذا التلقـين يعطّـل العقـل ومدركاتـه ليتوقـف عنـد حـدود المقـرّر الـدراسي. ويـرى طنطاوي أنّ أسـاتذة كليـة التربية يعانـون كثيرًا في مستوى معارفهـم التربويـة، ولنسـتمع إليـه يقـول: «أرى أنَّ معظـم التربويـين أنفسـهم لا يسـتفيدون أو يطبقـون نظريـات هامـة في التعليـم الأكاديمـي. مـن منهـم يعـرف بانـدورا، ونظريـة التعلـم الاجتماعـي، ونظريـة المعنى عنـد أوزبيل، أو نظريـة المحاولـة والخطـأ لثرونديـك، أو الإشراط الإجرائـي عنـد سـكنر، والإشراط الكلاسـيكي عنـد بافلـوف...؟» وربـما لا نختلـف أبـدا، من جهتنا، مـع طنطاوي في إشـارته إلى هـذا الجهـل الأكاديمـي لـدى أسـاتذة التربيـة أو غيرهـم، ولكـنّ التركيز هنـا يجـب أنَّ يأخذ بعـين الاعتبار جوانب كثـيرة أخرى في مفهوم الأميَّـة الأكاديمية التـي تتعلّـق بالجوانـب الثقافيـة والأخلاقيـة والإنسـانية.

١١-٤- شـهادة الدّكتـور إيهـاب إمـام، أسـتاذ التربيـة في كليـة التربيـة بجامعـة عـين شـمس:

يتجاوب الدّكتـور إيهـاب إمام مع هذه المسـألة، ويدلي بشـهادته مؤكّـدا على حضور الأميَّـة الأكاديميـة في الجامعـات العربيـة، ويجـري هـذا التّأكيـد ضمـن سـياق مـا يعانيـه

أستاذ الجامعة من أوضاع اجتماعية مزرية وخانقة، فيقول «عندما قبل الأساتذة الانبطاح والخنوع والتّطبيل تحولوا الى موظّفين يلهثون وراء لقمة العيش، وإلى طلاّب شهادات، ومناصب تتيح لهم الاستمرار في الحفاظ على لقمة العيش أو تحسينها، ونسوا أنّهم التنويريون، وأنّهم أصحاب الفكر والرأي، وأنّهم الباحثون عن الحقيقة، والمقاومون للظلم والدجل والجهل، ولكنّهم أدّوا أدوار « البهاليل والتنابلة» وكان ملء البطون لهم ولغيرهم أهمّ من تثوير وتنوير العقول، وآسف على هذه العبارات، حيث أقف في طابور طويل لقضاء مصالح لا معنى له». وبالطبع نحن لا نوافق على لغة الاتّهام، وقد رفضناها في مختلف سياقات هذا العمل، فالأستاذ الجامعي يعاني من الأميَّة الأكاديمية ضمن دورة معقّدة من الفعاليات التربوية والسياسية والاجتماعية، والأستاذ الجامعي لا يتّهم بشخصه، وإنّما تتّهم الظّروف التي أحاطت به، فدفعته إلى هذه الوضعية التي لا خيار له فيها، وليس له غالباً أيُّ ذنب فيما تردّى فيه، لأنّ الوضعية الاجتماعية لكلّ فرد في المجتمع لا تعتمد على حرية الإرادة. ومن المؤكّد أنّ حرية الإرادة مصادرة بالنسبة لمن يقع فريسة هذه الأميَّة الخانقة.

١١-٥- شهادة الدكتور أحمد الباز، أستاذ جامعي وأكاديمي مصري مقيم في الإمارات العربية:

يرى الدكتور أحمد الباز في شهادته تأصّل الأميَّة الأكاديمية في الجامعات العربية، فيقول: «من وجهة نظري المتواضعة، فعلاً توجد أمية أكاديمية في جامعاتنا العربية، وقد استفحلت هذه الأميَّة نظراً لما تواجهه الدّول العربية من تحدّيات سياسية واقتصادية واجتماعية، كان لها الأثر الأكبر على انتشار الأميَّة الأكاديمية في الجامعات». ويحدّد الباز أهم العوامل المنتجة لهذه الأميَّة السائدة في الجامعات العربية على النحو التالي:

١- تركيز عضو هيئة التدريس على إجراء البحوث بهدف الترقية العلمية، وليس بهدف البحث العلمي ذاته.

٢- ضعف الدخل المادي لعضو هيئة التدريس، الأمر الذي أدّى إلى تركيزه على السّفر للعمل بالخارج، أو صرف انتباهه واهتماماته نحو تأليف وطباعة الكتب الدراسية، وبيعها بنفسه للطلبة.

٣- اعتماد التخصُّص الدقيق في الجامعات، مما أدّى إلى ضيق أفق أعضاء الهيئة الأكاديمية.

٤- غياب الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس.

٥- إسناد الوظائف القيادية بالجامعات على أساس التواصل مع قيادات الدولة، وليس على أساس المستوى والدّرجة العلمية.

١١-٦- شهادة الدكتور يوسف سيد محمود، أستاذ ورئيس قسم أصول التربية بجامعة الفيوم:

يتناول الأستاذ الدكتور يوسف سيد محمود مفهوم الأميَّة الثقافية لدى الأكاديميين التي تشكل النواة الحقيقية للأمية الأكاديمية، فيقول: «إنّ الحديث في مفهوم الأميَّة الثقافية لدى الأكاديميين يتوقف على التعريف المحدد للأمية الثقافية، وعموما هناك مقولة تعلمناها منذ بدايات الالتحاق بالجامعة تنص على الآتي: **تعلم كل شيء عن شيء (التخصّص) وتعلّم شيئاً عن كلّ شيء. وهذه المعرفة العامة، وهذا ما يفتقده الأكاديميون الذين (...) يتقوقعون في تخصصهم،** وهم يجهلون كثيرًا من الأمور التي ينبغي على المثقَّف الإلمامُ بها. فالأستاذ الجامعي يجهل كثيرًا من القوانين الجامعية، ويقع في مشاكل بسبب جهله، ولا يعرف شيئاً عن التيارات السياسية، أو عن الأبعاد الاقتصادية لمجتمعه، كما يجهل أبسط أساليب التفاعل الأسريّ، وهكذا يعاني فقراً فكريا في أمور حياتية، فتجد من يتفوّق عليه في أمور الحياة». ومن الطبيعي القول بأنَّ تعريف محمود للأمية الثقافية جاء متوافقا مع رؤيتنا لهذه الأمية، وكنّا نرجو أنَّ يحدّثنا عن مدى وطبيعة انتشار هذه الأميَّة في صفوف الأكاديميين العرب، ويبدو لنا أنه تجنّب الحديث عن تجليات هذه الأميَّة في صفوف الأكاديميين لاعتبارات كثيرة.

١١-٧- شهادة الدكتور إسماعيل مكاوي،عضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأزهر:

من جهته يركّز الدكتور إسماعيل مكاوي على مفهوم الأميَّة الثقافية لدى الأكاديميين، فيقول: «أرى أنّ الأميَّة الثقافية تمثّل أحد أوجه انحسار دور الثقافة والمثقّف بوجه عام في حياتنا، **وهو ما يمثل أحد عوامل انحسار دور الأستاذ الجامعي داخل حدود تخصّصه، وبالقدر الذي يسمح له بإلقاء المحاضرات**». **وتتمثل هذه الأميَّة** في ضعف وتائر البحث العلمي لدى الأكاديميين، ولسان الحال يقول: «ما الفائدة من أبحاث لا تؤدي إلى الترقية». ويرى مكاوي أنّ غياب الحرية الأكاديمية عزّز حضور الأميَّة الأكاديمية بين الأكاديميين. ويعترف بوجود الأميَّة الثقافية في صفوف كثير من أساتذة الجامعات، وهو يحيلنا إلى الأوضاع التي تعزّزها، وتؤكّد حضورها مثل: «الأوضاع المادية المتردية للأستاذ الجامعي، وانشغال البعض بمتطلبات الحياة اليومية عن الاندماج في متطلبات مهنته، وأهمها التكوين الثقافي لعضو هيئة التدريس». ويؤكّد مكاوي «أن طريقة تعيين عضو هيئة التدريس للعمل بالجامعة، التي تعتمد على معدّل الدرجات، هي طريقة يجانبها الصواب، وتحرم مؤسّسة الجامعة من كوادر أخرى مثقفة ومؤهّلة، فالجامعات تعمل في جزر منعزلة فضلا عن عيوب أخرى مثل: غياب التوأمة، ضعف الاستفادة من الأساتذة المبتعثين الذين لا يرجع أكثرهم، أو لا توجد آلية للاستفادة من خبراتهم، عدم وجود مراكز التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس أو ضعف دورها إنَّ وجدت.» ومن الواضح أنَّ مكاوي ربط بين الأميَّة الأكاديمية والمتغيرات الفاعلة في إنتاجها التي تتعلق غالباً بالظروف الاجتماعية والمالية لأساتذة الجامعة.

١١-٨- شهادة الدكتور محمد حسن جمعة،أستاذ أصول التربية المساعد في كلية التربية بجامعة دمياط:

وعلى منوال شهادة مكاوي، ركّزت شهادة الدكتور محمد حسن جمعة على العوامل الاجتماعية في عملية توليد الأميَّة الثقافية لدى الأستاذ الجامعي. ولا يقف الدكتور جمعة عند حدود الوصف البسيط لهذه الظاهرة، بل يتعدّاها إلى

تناول أبعادها السيكولوجية والاجتماعية ومن ثمّ يبحث في تأثيرها، بوصفها فسادا بيّنا في أنظمة التفكير والحياة، ويقول في ذلك: «أمّيتنا الثقافية في مصر تحديدا هي أمية العوز والحاجة، والوقوع تحت تأثير المادّة، والسعي المطّرد لتحصيل متطلبات الحياة. والأستاذ الجامعي، بدوره مهموم بأعباء الحياة، فتراه يبحث عن مصادر المال بحثا يعزله عزلا كاملا عن رسالته الأكاديمية والأخلاقية، **وبعضهم نراه للأسف تجّارا في مؤسساتهم، كلّ همه المادة وسبل تحصيلها نظير مذكرات أو كتب أو دروس خصوصية للطلاب يتولاّها بنفسه، أو بدعم من المعيدين الذين ينوبون عن الأساتذة في تلك المهمة**... ونوع آخر من الأساتذة أنهكته مهام الإدارة، فترنّح منهكا، ونسي أو تناسى واجبه الأكاديمي التنويري، فغدا ترسا في آلة يدور حيث تدور، ويقف حين تقف مسلوب الإرادة.... ونوع ثالث تراه قد وقع في شراك التمرّد، ناقما على حياته وواقعه، متقوقعا على ذاته، زهد في العلم، وزهد في التميز، وزهد في البحث، تراه ينهي حياته الوظيفية على درجة مدرس مثلا، وعند سؤاله، لماذا أهملت البحث والترقي؟ تأتي كلماته كالصّاعقة، معبرة عن غربة العالم في وطنه، وإحساسه بالمرارة، وبهزيمته النّكراء، أمام سطوة راقصة، أو انبهار بمطرب، أو انحناء أمام لاعب كرة.... عذرا أستاذي الغالي حديثك ذو شجون، الأميَّة الثقافية فرضت علينا ولم نصب بها، إنها أمية الفقدان، وغياب الأمل، وضبابية المشهد الثقافي التعليمي التنويري الحزين.... إنها تعبير عن التمرد والهروب من واقع مؤلم إلى عالم من إدمان الأمية».

١١-٩-شهادة الدكتور عبد الفتاح محمد زهرة، أستاذ أصول التربية في كلية التربية بجامعة كفر الشيخ:

لم يضنّ الدكتور عبد الفتاح محمد زهرة علينا بشهادته في هذه القضية إذ يقول: «**من وجهة نظري المتواضعة أرى بأنَّ ثمة أميّة ثقافية وأكاديمية لدى بعض أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وتظهر مؤشراتها بكثرة في الوقت الراهن، وممّا لاحظته:**

١-ادّعاء بعضهم امتلاكه المطلق للمعرفة العلمية، وأنّه المصدر الوحيد للمعلومات، حتى إنه يقوم بفرض فكرته على طلابه، ولا يقبل منهم المشاركة بآرائهم حول الموضوع المطروح للنقاش، وخاصة إذا قام أحد الطلاب بعرض فكرة لا يعلم الأستاذ عنها شيئاً.

٢- **انتشار آفة استخدام اللّغة العامية بكثرة داخل الحقل الجامعي** في المحاضرات والندوات والمؤتمرات العلمية، وأرى بأنَّ السّبب الرئيس في ذلك هو انعدام القدرة، وعدم امتلاك الأساليب اللغوية الفصحى، علماً أنّ اللغة هي أولى أدوات ومكونات الهوية الثقافية للمجتمع، فكيف بأستاذٍ جامعي لا يدري عنها شيئاً؟

٣- وأرى بأنَّ انتشار آفة السرقات العلمية من مؤشرات الأميَّة الثقافية والأكاديمية لدى الأساتذة والباحثين، فالأستاذ الذي لا يمتلك نصيباً من أدوات البحث المعلوماتي والحصول على المعلومات التي تعينه على إتمام دراسته لفكرة بحثية معينة، يلجأ إلى أسهل وأيسر الطرق، وهي سرقة جهد الآخرين، أو أخذ فقرات معينة وتغيير بعض المصطلحات ونسبتها إلى نفسه، مما يدل على الانتحال والإفلاس العلمي، وانعدام الأخلاق الأكاديمية والبحثية.

ومن هنا فإنَّ الأميَّة الثقافية ـ الأكاديمية لدى بعضٍ من أعضاء هيئة التدريس، تشكّل خطراً وحائلاً دون التقدم والنّهوض العلمي والحضاري، مما يحتّم قيام الجامعات بتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس وإعدادهم بطريقة تتلاءم مع التطور والتقدم التقني الهائل الذي يشهده العصر، وتمكينهم من امتلاك الأدوات المعلوماتية والبحثية والأخلاقية».

ويتّضح من شهادة زهرة أنّه بعد أنَّ يؤكد استفحال ظاهرة الأميَّة الأكاديمية في جامعاتنا، يركّز على ثلاثة أبعاد خطيرة في هذه الظاهرة: يتمثّل أولها في الانغلاق والتعصّب المعرفي عند الأساتذة الجامعيين، ويتجلّى الثاني في الأميَّة

اللغويّة، وهيمنة اللغة العامية، وفي البعد الثالث يتمّ التركيز على آفة الانتحال العلمي والسرقة التي تنتشر في صفوف الأكاديميين.

١١-١٠-شهادة الدكتورة منى كامل سليمان، أستاذة في كلية الدراسات العليا بجامعة القاهرة.

تقرّ الدكتورة منى كامل سليمان بوجود آفة الأميَّة الأكاديمية في الجامعات العربية، إذ تقول: «هناك أمية ثقافية أكاديمية في الجامعات العربية، وهناك انخفاض في الإنتاجية العلمية، وغياب لدور مؤسّسات التعليم العالي في خدمة القضايا المجتمعية، وكذا عدم وجود تواصل فعال بين الباحثين، ممّا يعوق التفافهم لمعالجة الأزمات والمشكلات التي تشهدها البلاد. **أما عن مدى وجودها، فهي متفاوتة، فقد تشهد بعض التخصصات مستويات حادة من الأميَّة الثقافية الأكاديمية أكثر من غيرها، وأعتقد أنّ ذلك يرجع إلى درجة الازدهار الذي يحظى به التخصُّص الأكاديمي**».

١١-١١-شهادة الدكتور عبد اللطيف محمود محمد، أستاذ التخطيط في كلية التربية بجامعة حلوان:

ويقدّم الأستاذ الدكتور عبد اللطيف محمود محمد تفصيلا دقيقا في شهادته حول مسألة الأميَّة الثقافية و الأكاديمية، ومدى انتشارها بين الأكاديميين، كما يبحث في عوامل انبعاثها وتأثيرها في الجامعة والمجتمع، وهو يؤكّد وجودها الخطير، وبنسب عالية في الجامعات العربية، إذ يقول: «**تنتشر الأميَّة الثقافية بشكل كبير بين صفوف الأكاديميين العرب. وقد تتجاوز نسبة انتشارها أكثر من إلى ٨٠٪ حسب تقديرنا منهم**، ويمكن تفسير هذا الأمر بمعايير الاختيار للعمل بالجامعة. تلك المعايير التي لا تخضع في مجملها للدّرجات التي حقّقها الطّالب في درجته الجامعية الأولى، والتي لا يدرس بها سوى مقررات حالها العلمي رث، ولا تواكب التقدّم في العلوم المختلفة».

وقد انفرد الأستاذ الدكتور عبد اللطيف محمود محمد بالإشارة إلى ما أسميناه مرارا وتكرارا في هذا الكتاب بـ «**بدورة التجهيل**»، **أو دورة إنتاج الأميّة الأكاديمية وإعادة إنتاجها**. وقد قمنا، سابقا، بتحليل هذه الظّاهرة التي تفيد بأنَّ كل الفعاليات الأكاديمية والتربوية التي يمرّ بها أستاذ الجامعة في جامعاته أو مؤسساته التربوية، قبل وصوله إلى هذه الوظيفة، تؤدّي إلى عملية تجهيل مستمرّة. وهي تشكل دورة أكاديمية خطيرة في عملية إنتاج الجهل والجهالة. وقد أبنّا كثيرًا في هذا الكتاب أنّ النظام الجامعي يقوم على التلقين، ويقتضي ذلك أنّ النجاح في هذه المؤسّسات يتطلّب قدرة الطالب على الحفظ والاستظهار، وبما أنّ الجامعة ستقبل المتميزين من طلابها، **فهذا يعني بالضرورة أنَّ يكون المتميز مخضرما في عملية حفظ النصوص، وهذا الحفظ يجعله مؤهلا كي يكون من الأوائل في الحصول على الدرجات، وهذه الدرجات التي يحظى بها عن طريق الحفظ هي التي تؤهله للفوز في مسابقات التعيين**. وهنا تكمن الكارثة، إذ يتم تعيين الأكثر ترويضا ضد العقل والإبداع في مسابقات الأستاذية. وهذا ما يؤكّده الدكتور عبد اللطيف محمود محمد في شهادته حين يقول:

«**التقويم في جامعاتنا يعتمد الأساليب التي تعلي من الحفظ، وتعادي المهارات الإبداعية، أو حتى التجديدية، فيكون الأوائل على الخريجين هم أسوأ العناصر**».

ولا يتردد عبد اللطيف محمد في التّأكيد على خطورة العلاقة بين الفساد والأمية، فالفساد يشكل وطن الأميَّة والجهالة، يقول محمد: «**أضف إلى ذلك استشراء الفساد الجامعي، وإهمال التدريس والبحث العلمي** (....) وذلك يؤدي إلى أنَّ يكون عضو هيئة التدريس منذ البداية خامة غير صالحة لأداء العمل **الجامعي، ولا يتطلب الأمر لديه ثقافة عامة أو خاصّة، فهو لا يحتاج إلى ذلك لا وظيفيا ولا اجتماعيا للأسف**، بل إنّ المخالف لتلك القاعدة يكون غير محبوب لا من الزملاء ولا من القيادات، وبالتالي يجد العقبات من جهة وفي كل خطوة، وتصبح ثقافته عبئا عليه، ويطلق عليه عادة صفة «الغلباوي».

ويشير الدكتور محمد إلى إشكالية الانغلاق على التخصُّص بوصفه أحد أسباب الأميَّة الأكاديمية فيقول:

«أما الأميَّة الأكاديمية فتشكل إحدى المصائب الجديدة، **حيث يتقوقع الدكتور في تخصّصه دون الانفتاح على غيرها، فيضرب بذلك وحدة المعرفة والمنهج العلمي**. ولا يقف الأمر عند ذلك، بل نجد الجامعات العربية تعادي بشدّة ما يعرف بالدراسات والعلوم البينيّة. ومن يجرؤ على تجاوز تخصصه، نجد أنه لا يترقى بسهولة، **ولا يقبل ما ينتجه من معرفة في أيّ من التخصّصات العلمية التي تكلّست بفعل القواعد القانونية للجامعات ونظم الترقيات، وتصبح الأميَّة الأكاديمية أحد أهم اختيار القيادات الجامعية للأسف**».

١١-١٢- شهادة الدكتورة شيماء تركي، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بمصر:

وتطالعنا الدكتورة شيماء تركي بتأكيدها على تفشّي الأميَّة الأكاديمية بشكل واسع في صفوف الأكاديميين في الجامعات العربية، إذ تقول: «يلاحظ أنَّ الأساتذة قد يكونون غير ملمّين بعناصر مهمة في تخصصهم الدقيق، وقد لا تتجاوز معرفتهم بضعة كتب أساسية درسوها لأغراض الحصول على شهاداتهم. ونادرا ما نجد منهم من يحاول قراءة الجديد في مجاله. وقد انقلبت أدوار كثير منهم إلى أداء وظيفة روتينية تتضمّن التدريس بشكل تقليدي للطلبة دون أي تجديد، أو القيام بأعمال الامتحانات».

ومن الجهل الأكاديمي في مجال التّخصّص، تنتقل تركي إلى معالجة مسألة البحث العلمي. وهي ترى أنَّ هذا البحث يكون غالباً محكوما برهانات الترقية وأسرها، فالباحث الأكاديمي يجري أبحاثة بغرض الحصول على الترقية، «**وهنا يكون تركيزه على تقديم أبحاث تفي بالمعايير دون اقتناعه بمضمونها، ولهذا يغلب عليها الطابع النفعي، وتكون هذه الأبحاث خالية من القيمة والمعنى، ولا تضيف**

شيئا ذا بال إلى الرصيد العلمي لجامعته». ويرتبط هذا أيضًا بالأمية الثقافية، وهي تعزو ذلك بشكل أساسي إلى انزواء الأساتذة في تخصّصاتهم الضيقة فحسب، دون التوسّع خارج هذا الإطار، وربّما يعود هذا إلى الضغوط الاقتصادية والاجتماعية التي لا تمنحهم الوقت والفرصة لرفاهية التّثقيف الذّاتي، فيكون همّ الأستاذ الأول هو الترقية، بأيّ شكل، لزيادة راتبه وتحقيق الوجاهة الاجتماعية التي يتوق إليها، دون الالتفات إلى المشاركة الحقيقية في المجتمع، ودون أنَّ يقوم بأيّ دور تثقيفي نشط من خلال توظيف معارفه لحلّ المشكلات المجتمعية الملحّة. كما أنَّ كثيرًا منهم منشغلون بأعمال إضافية لزيادة دخولهم بغضّ النظر عن قيمة هذه الأعمال، أو جدواها للمجتمع عامّة. ونذكر على سبيل المثال: الدروس الخصوصية وخاصّة في الكليات العملية أو كتابة المذكرات التي توزّع على الطلبة، وتدرّ ربحا وفيرا لهم، وغيرها من الأعمال. وهناك ارتباط كبير بين الأميَّة الأكاديمية والأمية الثقافية. أمّا الأميَّة التكنولوجية فتظهر لنا لدى نسبة كبيرة من الأساتذة، وتعود إلى عدم رغبتهم في تجديد مهاراتهم في هذا الصّدد لأنهم لا يحتاجون توظيفها في العملية التعليمية التي لا زالت تتّبع الأسلوب التقليدي جداً والقائم على المحاضرة، والمهام الكتابية والأبحاث التي لا جدوى منها، والتي لا ترتبط بالمشكلات المجتمعية. ولهذا عادة ما يحرص الأساتذة على الحصول على بعض الدورات اللازمة للترقية فقط، ولا يتمّ التفكير في كيفية توظيف التقنية بشكل حقيقي في العملية التعليمية.

١١-١٣- شهادة الدكتور ماهر عبد العال الضبع، رئيس قسم علم الاجتماع في كلية الآداب بجامعة المنوفية:

ويركز الأستاذ الدكتور ماهر عبد العال الضبع على مسألة الانتحال العلمي بوصفه أحد أهم وأخطر مظاهر الأميَّة الأكاديمية، فيقول في رد على سؤال الباحث حول الأميَّة الأكاديمية: «سؤال يدمي ويوجع، ولكن الإجابة عليه أكثر وجعا وألما... باتت جامعاتنا تخرج لنا حملة ماجستير ودكتوراه لا تستوفي

أبسط أسس البحث العلمي، أعمالهم مجرّد تجميع فجّ من هنا وهناك، دون أي محاولة للفهم، وإليكم مثالا حيّا:

منذ ثلاثة أعوام دعيت لمناقشة رسالتي ماستر لطالب وطالبة تخصّص علم اجتماع، واكتشف أنّ كليهما سرق رسالته بالكامل، فتحدثت مع المشرفة، وأحضرت لها الدليل (جثث الأبحاث المسروقة)، فما كان منها إلاّ أنَّ ذهبت لرئيس الجامعة، واتهمتني بأنّني أضطهد طلابها... وقائمة من الاتّهامات الأخرى... بعد هذه الحادثة وفي القسم ذاته، تمّ اكتشاف قيام عضوة هيئة تدريس بسرقة ثمانية أبحاث كاملة، تقدّمت بها للترقية. وثبتت عليها التهمة، وكان الجزاء هو اللّوم... فقط وجّه لها لوم... وهي عقوبة سخيفة تحذف من ملفّ العضو بعد ستّة شهور... حضرتك متخيل حالة العلم في جامعات تدار بهذا الشكل؟ عن أي علم يا سيدي تتحدث؟ عن أيّ أسئلة تسعى للحصول على إجابات؟ **لقد مات العلم في بلاد العرب، ولم يتبقّ سوى محاولات فردية هنا وهناك... نحن نعيش أقصى درجات مهزلة العقل البشري، على حدّ تعبير على الوردي**».

وفعلا هي المأساة بعينها. وقد أصبح الجهل والفساد سيّديْ الموقف في كثير من الأكاديميات العربية. وهذه الصورة التي يقدّمها الضبع هي صورة نموذجية لما يحدث في جامعاتنا ومؤسّساتنا التعلمية. ونودّ أنَّ نقول إنّ بعض هذه السرقات يتمّ تداوله، ولكن هناك جبل جليدي من الأحداث المماثلة يغوص في أعماق المحيط ولا يظهر منه إلاّ النتوء الأصغر.

١١-١٤- شهادة الدكتور محمد فكري، أستاذ أصول التربية بكلية العلوم التربوية في الجامعة الإسلامية بمينيسوتا الأمريكية:

يؤكّد الدكتور محمد فكري على انتشار الأميَّة الأكاديمية في الجامعات العربية، **ويتحدّث عن دورة الإنتاج الأكاديمي لهذه الظاهرة**، «فتعيين المتفوقين دراسيًا، والحاصلين على درجات مرتفعة، في مرحلة البكالوريوس، أمر يكرّس ظاهرة

الأميَّـة الأكاديميـة، **لأنّ هـذا التفـوّق الوهميّ القائم على الدّرجات يكرّسـه أسـلوب التعليـم التلقيني** الـذي يعتمـد عـلى حفـظ النصـوص دون تنميـة المهـارات العقليـة والنقديـة، وهـذا يـؤدّي إلى إنتـاج الأسـتاذ الأمي الجاهـل الذي سـيعتمد بدوره على التلقين والمذكّـرات، ولـن يتجـاوز غالبـاً هـذه الحالـة التـي وصـل إليها. ومثـل هذا الأسـتاذ تفـوّق بحفظـه للنصـوص واسـتظهاره للكتـب، ولا يمكنـه في المسـتقبل أنّ يطـوّر نفسـه، أو أنَّ يطـوّر في اختصاصـه العلمـي». ويشـير الدكتـور فكـري، في هذا السّـياق، إلى أنّ هـؤلاء الأسـاتذة الذيـن وصلـوا إلى كـرسي «الأسـتذة» عـن طريـق التفـوق الوهمـي في الدرجـات يتّصفـون بدرجـة عاليـة مـن التصلّـب والتعصّـب، ورفـض الـرأي الآخـر، وقبـول نسـق مـن الأوهـام والمطلقـات التـي تضعهـم تحت مظلـة الجهـل المقـدس المركّـب، وهـذا مـا يجعلهـم عاجزيـن جـداً عـن ممارسـة أيّ دور حضـاري أو تنويـريّ، ويبقـى دورهـم الحقيقـي في إنتـاج الفسـاد الأكاديمـي، ومعـاودة إنتاجـه بصورة مستمرة.

١١-١٥- شهادة الدكتور صلاح كمال، أستاذ مساعد بقسم التاريخ، كلية الآداب، جامعة أسيوط:

يقـول الدكتـور صـلاح كـمال مؤكـدا الرؤيـة السوسـيولوجية لمسـألة الأميَّـة الأكاديميـة «إنّ معظـم جامعاتنـا العربيـة تفتقـد لـروح البنيـة التحتيـة، لأنَّ مناخهـا العلمـي لا ينتـج منتوجـات علميـة حقيقيـة [...](كـمال، ٢٠١٦). ويشـير كـمال في هـذا السّـياق، إلى نـصّ للكاتـب معـن خليـل العمـر، يقـول فيـه الأخـير: «نحـن في مجتمعنـا العـربي نفتقـر لمثـل هـذه الأجـواء العلميـة الجـادة لأنَّ الأجـواء الحاليـة الموجـودة في مجتمعنـا مازالـت ملوثـة [...] كل ذلك يجعلنـا نقول بأنَّ جميع معلوماتنا العربيـة هـي كارتونيـة - إعلاميـة تسـطّح الثقافـة عنـد طلبتهـا، ولا تغـرس عندهـم روح التفكـير، بـل تكـرس عندهـم آليـة التّحفيـظ والتّرديـد عـن غيـب، لا تسـمح لهـم بالتفكير واسـتخدام عقولهم للاستنتاج والاسـتدلال. والمصيبـة أنَّ هذا العمل الـذي يقـوم بـه أصحـاب الشـهادات العليـا والألقـاب العلميـة الرفيعـة إنّـما يوضّـح

لنا بأنَّ هؤلاء المسؤولين من أصحاب الشهادات الرفيعة والألقاب العلمية الراقية وصلوا إلى ما وصلوا إليه بنفس الأسلوب الذي يقومون به، أي إنّهم يكرّرون ما قد تعلّموه، وهذه أكبر كارثة تفرضها المؤسّسات الجامعية في الوطن العربي» (العمر، ٢٠٠٩).

١١-١٦- شهادة الدكتور محمود محمد علي، رئيس قسم الفلسفة في كلية الآداب بجامعة أسيوط:

يقول الدكتور محمود محمد علي «إن تفشي الأميَّة الثقافية والأكاديمية بين أعضاء هيئات التدريس في الجامعات العربية يمثل شكلا مخيفا، فقلّما ترى من يلاحق ما هو جديدٌ في تخصّصه الأكاديمي، وأقلّ منه من يهتمّ بمواكبة الإنتاج الفكري بالعربية، فضلًا عن غيرِها من اللّغات، أو يتعرّف على الأعمال الجادّة في مختلف الحقول».

١٢- شهادات مغاربية

١٢-١- شهادة الدكتور العربي فرحاتي، أستاذ التربية في كلية التربية بجامعة باتنة:

ضمن رؤية فلسفية جريئة عميقة ومختلفة يكاد الدكتور العربي فرحاتي يعمّم الحكمَ بانتشار الأميَّة الأكاديمية الجزئية بين جميع أعضاء الهيئة التدريسية، وهي برأينا نظرة صائبة نسبيا، ولاسيَّما عندما يركّز على الأصالة وشروطها. يقول فرحاتي: «نكاد لا نعثر على أستاذ في هذه الأجيال لا يعاني من هذه الأميَّة الأكاديمية، فإذا أسّسنا على أنَّ أبسط **شروط الأستاذ الجامعي وأدناها، كما يقول أهل العلم، هي «الأصالة في العلم» إذ لا تجديد بدون أصالة، و«الجدة» من حيث هي القدرة على التجاوز والتطوير والإبداع**. و«القدرة على التجاوب مع التنوع المعرفي» من حيث هي شرط للجدة واستيعاب لظاهرة الاختلاف

والتنوع في إنتاج العلم، والقدرة على «النقل الديداكتيكي السليم»، من حيث سلامة نقل المعرفة العالمة من أصولها إلى الطلبة بغرض تمثلها تمثلا صحيحا، و«الفعالية الوظيفية» من حيث هي القدرة على التفاعل مع المحيط كمورد معرفي، ومجال لتجربة العلم وتطبيقاته لتغيير المحيط وترقيته... إذا كانت هذه هي أبسط الشروط، **فإننا نكاد لا نعثر على هذه السمات مكتملة في الأستاذ الجامعي باعتبارها شروطا لحضوره العلمي والتدريسي**».

ويركز فرحاتي على أهمية توفّر صفة الأصالة والقدرة على التجديد في الأكاديمي المتخصّص في مجال العلوم الإنسانية بوصفة حاملا لشعلة المعرفة وموقدا لنارها، ومن ثمّ، فإنَّ فرحاتي يحكم بانعدام هذه الصفات المطلوبة في الأستاذ الجامعي في الأكاديميات العربية. وهو في هذا السياق يوجه النقد إلى أكاديميي العلوم الإنسانية في الجامعات العربية فيقول: «**وأخص بالذكر أستاذ العلوم الاجتماعية والإنسانية، فهو في عمومه ناقل لما تعلمه من المعارف بطرق ديداكتيكية إملائية تبليغيّة يكرّر المعرفة... ويمارس عمله التكراريّ في مؤسّسة رقابية بيروقراطية مُهمِّشة للبحث العلمي غير متوفرة على المشروع العلميّ. تفتقر إلى أبسط معالم الحرية الأكاديمية، وتحفيز الإبداع، ويمارس عمله في ظلّ بيداغوجيا تفصل البحث عن التّدريس حتى تحول الأستاذ الجامعيّ، كما لو أنه أستاذ في المرحلة الثانوية**». **وضمن هذه الرّؤية يحيل فرحاتي هذا الضّعف الكبير في ثقافة الأستاذ الجامعي ودوره إلى ثنائية الجدل المتخلّف بين الجامعة بوصفها مدرسة كبيرة والأستاذ الجامعي بوصفه معلما تلقينيا يضرّ أكثر مما ينفع، وكلاهما يقود ضمن هذه الجدلية إلى ضعف كبير في المستويات الثقافية للأكاديمي وللمؤسّسة بشكل عامّ.**

ويستطرد فرحاتي في تصويره لوضعية الأستاذ الجامعي ضمن هذا السياق النقدي، فيراه ضمن صورة عدمية متصحّرة لا حياة فيها فيقول: «فالأستاذ (ويقصد الأستاذ الجامعي في جامعاتنا) في عمومه غير عميق في معارفه العالمة المتخصّصة، وعديم الإلمام بالأبعاد السيكولوجية للمعرفة والنقل الديداكتيكي

الجيد.. لا يولي الاهتمام بالمنافسة في إنتاج المعرفة... **غير مستوعب لمستجدات العلم ولا للطلب الاجتماعي والاقتصادي**. ومن الناحية البيداغوجية التدريسية لا يهتمّ بتوسيع المدارك والبنيات العقلية للطلبة.. **ولا بتعميق التقصّي والبحث العلمي. ولا بمساعدة الطالب على تجاوز العوائق الابيستمولوجية والثقافية.. ولا يدرّب الطلبة على إدراك الحكمة في المعرفة، وتعلّم انتخاب الأفضل ممّا هو متعدّد ومتنوع**.. ولا بتكوين مهارات فتح مغلقات المحيط المؤسسية والثقافية والعملية وتوظيف العلم.. ففاقد الشيء لا يعطيه».

هذه الصورة التي يقدمها فرحاتي لوضعية الأستاذ الجامعي تمثل رؤية فلسفية للأمية الأكاديمية الشاملة التي ترتسم ملامحها في شخص الأكاديمي العربي المعاصر. ونعتقد أنّ فرحاتي قد أبدع في تقديم هذه الصورة بحلتها الفلسفية العميقة التي تتجلّى فيها غيبوبة الفعل الحضاري والثقافي للأستاذ الجامعي، بحكم البيئة الأكاديمية التي يعيش فيها واستغراقه في حلكة الجهالة والأمية إلا ما شاء الله وقدّر.

١٢-٢- شهادة الدكتور زين الدين مسعودي، أستاذ بجامعة قسنطينة:

لا يتردد الدكتور زين الدين المسعودي في الحديث مطولا عن الوضعيات الجامعية التي تحيط بالممارسة الأكاديمية لأكاديميي الجامعة، وهي نمط من الفعاليات السّاخطة التي تضع الأستاذ الجامعي في متاهة الضياع. تلك المتاهة التي يصعب الخروج منها إلى مناهل العطاء والتشكل الثقافي، فيقول: « **نضيع، نحن الجامعيين، بعض الأحيان، في السبل التي لا بداية و لا نهاية لها، و يأخذ كلّ جهودنا البحثُ و التنظيرُ و الافتراضُ و النقاشُ**، ولا نصل الى نتيجة حاسمة بعد كل المجهود المبذول. على سبيل المثال: قد نطرح سؤالا يتعلق بكيفيّة اختيار المترشح للماجستير و الدكتوراه. كيف يتمّ اختيار لجان المناقشات؟ كيف يقع الانتقال من مستوى جامعي إلى ما هو أعلى؟ كيف تتمّ التعينات في المناصب؟ ما هي سياسة البحث؟ ما مكانة و دور البيروقراطية القاتلة في الجامعات الخ...

وبالتالي أعتقد، بما أنّنا لم نحسم بعدُ طريقة اختيار أصحاب القرار السياسي والمكلفين بتسيير الشأن العام بالطريقة الديمقراطية و بواسطة الصندوق الشفاف، وما دمنا لم نتخلص من العشائرية والمال القذر والسياسي الفاسد المفسد، ستتدهور الأوضاع أكثر ممّا هي عليه الآن. ومع ذلك ليس أمامنا سوى أنَّ نتفاءل خيرا». ونحن بالطبع نقر هذه الدوامة الخطرة التي يضيع فيها الأستاذ الجامعي، وفي ضياعه هدر للثقافة والمعرفة ولجوء إلى ضلالات الوهم بالمعرفة دون الوصول إلى أطرافها.

١٢-٣- شهادة الأستاذ الدكتور علي سموك، أستاذ علم الاجتماع بجامعة باجي مختار:

يقدّم الأستاذ الدكتور علي سموك رؤية بنيوية سوسيوتاريخية لظاهرة الأميَّة الأكاديمية، أو ما يمكن لنا أنَّ نسميه بالجهالة الأكاديمية، فيقول: «في البدء، يمكن ردّ الأميَّة الأكاديميّة في العالم العربي إلى أسباب «**بنيوية- تاريخية**» **في المقام الأول، كما أنَّ العقل العربي تمأسس على معاداة أسئلة الاستثناء. والعقل العربي، ومن خلال نخبه الحاكمة، قد سيّج الجامعة بأبنيّة بيروقراطية تمجّد الإجراءات، وتعيد إنتاج البنى الفكريّة التي تحتاجها أجهزة السّلطة المشرفة على تمويلها»، ويبدو أنَّ سموك يعطي أيضًا لهذه الظَّاهرة بعدا سياسيا أسّسنا عليه في الفصول السابقة ضمن ما يسمّى بالاختطاف السياسي للجامعة الذي شكّل مناخا مدمّرا للحياة الأكاديمية في مختلف مستوياتها العلمية والثقافية.**

ويصف سموك الأستاذ الجامعي بالموظف، وليس بالأكاديمي المفكّر، وهو وصف دقيق لمن ينظر في وضعية الأكاديميين العرب، فنحن جميعا موظفون في الدولة، نتقاضى رواتبها، ونعمل بموجب أيديولوجيتها، ونتعرّض لعقوباتها، ونخضع لأنظمتها. ومن كان موظفا يصعب عليه أنَّ يكون مفكرا باحثا مبدعا منتجا. يقول علي سموك في هذا السياق: بدوره الأستاذ «**الموظف ـ وليس**

المفكر الأكاديمي، المنخرط في قضايا مجتمعه » تم تحييده عن مهام إنتاج القيم المعرفية الذكيّة، حيث تمّت هيكلته بيروقراطيا لإعادة إنتاج بيداغوجيات الفكر الاجتراري، الميّت معرفيا، والسّاذج من حيث الطّرح وطرق المعالجة للإشكاليات المجتمعية الرّاهنة، ما جعل الأجيال المتأخّرة من المنتسبين إلى لأستاذية مهيكلين دون وعي في - **بافلوفية ارتكاسية - يصعب عليهم الاستجابة خارج أطر - ثقافة الجرس - المتحكّم فيها من طرف «النّخب» السياسيّة** «. **وهي الحقيقة، فالأكاديمي الموظّف ضمن هذه الشرطية التاريخية للتربية، ومخالب الاغتراب لا يمكن أنَّ يكون أكثر من كائن مشروط وجوده بردود الأفعال الارتكاسية، وهذا ما نلاحظه ضمن غيبة الوعي النقدي للأستاذ الجامعي اليوم.**

وينتقل علي سموك إلى تعريف الأميَّة الأكاديمية ضمن منظوره الفلسفي، قائلا: «فالأميّة، كما تبدو لي، هي عدم «القدرة على توليد أسئلة الاستثناء بما فيها أسئلة الإزعاج للعصب المهيمنة»، فأسئلة الاستثناء هي التي تحرّك الواقع المشكّل زيفا، وتزحزح أبنيته المهترئة. نعي جيدا أنَّ ذلك لا يتحقق إلاّ بقراءة واعية وعلميّة، **تستدعي من النّاحية الإبيستيمولوجية مشروعا تفكيكيا وأركيولوجيا وتاريخيا يستشرف المستقبل بأدوات الفهم والنّقد الذّكيين**. ولن يتحقّق ذلك إلاّ بمستلزمات «**قطيعة إبيستيمولوجية مع كل أشكال الدوغمائيات والأيديولوجيات والمقدّسات المكّرسة لجمود العقل النقدي**». **وقد أبدع سموك في هذا التناول النقدي للأمية الأكاديمية ضمن هذا الإطار المعمّق فلسفيا الذي تتضح فيه العلامة الفارقة للدوغمائيات والعصبيات التي تفتك بالتكوين الثقافي والحضاري لأستاذ الجامعة.**

ولا يقف سموك عند حدود الوصف لظاهرة الأميَّة الأكاديمية في سياقها الفلسفي، بل فسح مجالا واسعا للأمل في أنَّ يقوم الأستاذ الجامعي يوما بالتمرس بعملية الإنتاج وطرح التساؤلات الوجودية في مجال الفكر والحياة، فيقول: «كما أقدّر أنَّ مهمّة الأستاذ الجامعي في هذا الإطار تقوم على«**إعمال المناهج الكونية الجديدة المبنيّة على جدليّة العقل وتشكيله، وإعادة تشكيله ونقده**». **ومن ثم ينطلق سموك إلى تأكيد أهمية المواجهة النقدية الحرة لمعضلة التصحّر الثقافي والجهالة الأكاديمية**

فيقول: «يكاد يتفق علماء تاريخ العلوم والإبيستيمولوجيا أنَّ المناهج النقديّة هي إحدى أدوات الذكاء الأكاديمي المعاصرة، والتي تبدو مغيّبة في المجتمعات العربية، بسبب «**هيمنة الإيديولوجيا الأبويّة وقدسيتها في المخيال العربي**». **وقد أضحى جليا، أنَّ الجامعة في العالم العربي** هي أقرب ما تكون إلى «**حاضنة تروّض المنتسبين إليها على الفكر الدوغمائي واجترار المعارف الميتة التي لا تزعج العصب المهيمنة**».

ويمكن التأكيد في هذا الصدد أنّ «العُصب المهيمنة على الأكاديميات المشكلنة مبتهجة **بمخرجاتها لعدم قدرتها على إنتاج أسئلة الاستثناء والإزعاج، وانضباطها الغبي مع بيروقراطية مقيتة، يتم كل ذلك بتزكية أكاديميين مأجورين على تحنيط العقل وتجريم أي محاولة لإعماله**».

وعلى هذه الصورة الفلسفية، يختتم علي سموك رؤيته للجامعة بوظائفها المتردّية المفارقة لوظيفة المعرفة والإبداع، فيقول: «وبالمحصّلة، إنّ الجامعة في المجتمع العربي «مؤطّرة بعقل لا يفكّر عقلا»، فهو انعكاس لمجتمع الجهالة أغرقته العصب السياسيّة والأكاديميون المزيّفون في غرائزيّة ثقافة الرّيع والحلول المعلّبة المستوردة من مجتمعات أخرى أحكمت هيمنتها على العقل العربي، وساهمت في تكريس جموده وتبعيته لمراكز إنتاج المعرفة في الغرب الرأسمالي... ولا نبالغ، إذا وصفنا الأكاديميات العربية ـ بغير المطابقة للمعايير الدوليّة ـ أكثر من ذلك، فإنَّ مضامين برامجها وبيداغوجياتها المتخلّفة قيميا وهندسيا وإلكترونيا، ومخرجاتها من حملة الشّهادات المزيفة، أضحت تشكّل خطراً على الأمن القومي العربي».

١٢-٤- شهادة الدكتور هشام خباش، أستاذ في كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة سيدي محمد بن عبد الله:

يطرح الأستاذ الدكتور هشام خباش جانبا مهمّا في مسألة الأميَّة الأكاديمية، ويميز ما بين التعمّق في التخصُّص والجهل العام بغيره، وهذا يشكل نمطا من الأميَّة الأكاديمية الخطرة في صفوف الأكاديميين، يقول خباش: «إن المنظومة

التعليمية تتجه إلى تكوين الفرد في تخصصات دقيقة، وهذا نسميه في علم النفس المعرفي: التكوين في الميدان الخاص على حساب الميدان العام، أو «البينتخصص» الشّيء الذي أدّى إلى تشكّل طائفة من الأساتذة الجامعيين الباحثين الذين لديهم معرفة جيّدة بميدان **تخصصهم، وجهل وأمية واضحة المعالم بالمعرفة القائمة خارج تخصصاتهم. فعلى سبيل المثال** نجد أستاذ فيزياء جامعيًّا من الباحثين المرموقين في نظرية الكموم «الكوانتوم» ولا يعرف اسم عاصمة جنوب إفريقيا. وللخروج من هاته المعضلة لابد من تشجيع نوع من التعليم الذي يزاوج بين تطوير المعارف في ميادين عامة ومتخصّصة، وإلاّ سنسقط في فكرة العالم الأمي».

ويؤكد خباش انتشار الأميَّة الأكاديمية بصيغ مختلفة وغريبة إلى حدّ ما، ومنها ما يتعلق بما يطلق عليه الأميَّة الأكاديمية الإلكترونية، ويتجلّى هذا الأمر في قوله: «**أرى أنَّ ظاهرة الأميَّة الثقافية تنتشر في صفوف الأساتذة الجامعيين في جامعاتنا العتيدة. فعلى سبيل المثال يقول أحد الأساتذة:**» لقد أصاب جهاز حاسوب الكلية «ميكروب» وليس «فايروس»، وهناك أساتذة في الدّراسات الإسلامية لم يتمكنوا من فتح حساب إلكتروني إلا بمساعدة تقنية. فظاهرة الأميَّة الثقافية تنتشر بقوّة في مجال الحياة الأكاديمية ولاسيَّما في مجال العلوم الإنسانية، ويعود السبب إلى أنَّ النظام السياسي المغربي حارب لسنوات الاختصاصات النقدية من قبيل الفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا، وشجّع في المقابل الفروع التي تعتمد على تلقين المعرفة لا التفكير فيها».

ويحدد خباش نسقا من المظاهر التي ترسم حدود وأبعاد الأميَّة الأكاديمية في الجامعات العربية ومنها: أنّ الأستاذ الجامعي يدرس مقررات تعود إلى ١٩١٢، وهذا النوع من الأساتذة يعيش حالة غيبوبة مفرطة، ولا يمكنه حتّى التفكير في تجديد مقرراته وتطويرها، لأنّها تكلّست وتصلّبت في تكوينه، وتصلب معها عقله وتصفح تفكيره فأصبح أميا عاجزا عن فهم ما يدور حوله من جدة وأصالة في العلم والمعرفة. ويشير خباش أيضًا إلى أوضاع الأستاذ الجامعي الذي لا يستطيع بحكم الظروف القاسية التي تحيط به أنَّ ينهمك في عمل علمي، إذ

يجد نفسه في خضم المعاناة المالية والاجتماعية والصّعوبات اليومية التي تقضّ مضاجعه. ونتيجة ذلك يمكننا أنَّ نجد فئة من الأساتذة الذين لم ينشروا مقالا واحدا طوال حياتهم المهنية.

١٢-٥- شهادة الدكتور زين العابدين المقروض، أستاذ في كلية العلوم الإنسانية بجامعة وهران الثانية:

ويتحدث الدكتور زين العابدين المقروض عن الأميَّة الأكاديمية وانتشارها بوصفها جهلا مركبا فيقول: «أعتقد أنَّ الأميَّة بمفهومها الرمزي متغلغلة في تمظهرات وممارسات الأكاديمي، بعلم منه أو دون علم، في الجامعات العربية، (...). حيث نلاحظ مدى تدهور المستوى الأكاديمي على المستوى المعرفي أو اللّغوي أو حتى الأخلاقي». ويميز زين العابدين بين المظهر والجوهر في التكوين العلمي للأستاذ الأكاديمي، فيقول: «فالأكاديمي الذي نراه اليوم تظهر عليه هالة العلم والمعرفة من بعيد... ومع ذلك، فإنّه لا يتقن اللغة الفرنسية ولا العربية، ويودّ التحدث باللغة الإنجليزية، وهذا مرتبط أساسا بالبعد السياسي، خاصة، بعدما شهدته الجزائر مؤخّرا بعد الحراك الشعبي ومسألة التبعية لفرنسا وضرورة التحرر من أيديولوجيتها عند أغلب الأكاديميين الجدد».

ويؤكد على ترسخ المظاهر الشكلية للأكاديميين، فيقول: «وعلى ذكر الأكاديميين الجدد، أرى أنَّ **المعرفة والتأهيل العلمي عند الأكاديميين يتم قياسها بمدى المشاركة في ملتقيات ساذجة، وكتابة مقالات مبتذلة، نظير الحصول على أكبر عدد من الشهادات الكرتونية، لتُملأ بها السيرُ الذاتية للأكاديميين في مسابقات التوظيف أو التأهيل أو غير ذلك**». ويختتم زين العابدين شهادته بالتّأكيد على غياب الأكاديمي الفاعل المنتج للمعرفة والثقافة، بقوله: «وقد افتقدنا الأكاديمي المثقَّف الموسوعي الذي إنَّ حاضر أو تحدّث ظهر عليه العلم والمعرفة بعيدا عن أمية الأكاديمي الآني الذي تنصل من كلّ دور منوط به،

تـراه يخلـط بـين فرنسـية وعربيـة ركيكـة، ويغيـب في طرحـه عمـق التحليـل للقضايا الفكريـة والمعرفيـة...».

١٢-٦- شهادة الدكتورة كنزة القاسمي، أستاذة علم الاجتماع ورئيسة قسم علم الاجتماع بجامعة ابن زهر:

تصـف الأكاديميـة المغربيـة كنزة القاسـمي بعض مظاهـر الأميَّـة الأكاديمية التي تـبرز في تعصّـب الأكاديميـين وتبنّـي آراء ومواقف سـلبيّة، كما تظهـر في طريقة فضّ الحـوار والاختـلاف مـع الآخـر، والمبالغـة في إصـدار أحـكام القيمـة عـلى مختلف مظاهـر الحيـاة. وأخطـر مـا تشـير إليه كنزة هـو تمثل أعضـاء الهيئة التدريسـية للعقلية العامـة، وتماهيهـم مـع الذهنيـة السـائدة «الأمـر الـذي يجعلهـم غـير قادريـن عـلى مسـاءلة المسـلمات المتوارثـة أو المتبنـاة مـن قبـل الأغلبيـة مـن عامـة النـاس».

وبعبـارة أخـرى نقولهـا نحن: إنَّ هذا الأمر يـدلّ فيما يدلّ عـلى التجانس الفكري بـين عقـل العامة وعقـل النّخبة، إذ لا يختلف الأكاديمي عـن النجّار والمهني العادي في طريقـة التفكـير والنظـر. وتعيـد كنـزة انتشـار هـذه الظَّاهـرة وتوسـعها إلى غيـاب التفكـير النقـدي وهيمنـة الدوغمائية بما تنطوي عليه من ذهنيات سـحرية. وتسـجّل كنـزة، ضمـن هـذا الحاضـن، أنَّ مـن مظاهـر الأميَّـة الأكاديميـة «اكتفـاء الأكاديمـي بـما درسـه أثنـاء مشـواره الـدراسي عـبر السـنين، في الوقـت الـذي نعيش فيـه ثورات معرفيـة ومعلوماتيـة جبّـارة أدّت إلى تغيـير عميـق في آليـات التفكـير والتواصـل والاشـتغال». وقـد تضمّنـت مداخلتهـا إشـارة إلى عقـم التقوقـع في التخصّـص، وعـدم الانفتـاح عـلى التخصّصـات الأخـرى التي تكـون في معظـم الأحيـان مكملة للعمـل البحثـي وللرؤيـا التنظيريـة المتكاملـة والذكيـة. ولا يفوتهـا في هـذا المضـمار الإشـارة إلى الأميَّـة اللغويّـة، ورفـض تعلّـم اللغـات والاطـلاع عبرهـا عـلى ثقافات العـوالم الأخـرى المختلفـة. وعـلى هـذا النّحـو تكـون الدكتـور كنـزة قـد أنجزتنـا مـا وعـدت في الحديـث المبين عـن هـذه الظَّاهـرة الخبيثة.

١٢-٧- شهادة الباحثة ماريليانا ماران، أكاديمية وباحثة جزائرية:

لا تتردد الباحثة ماريليانا ماران عنالتأكيد الصّارخ على حضور الأميَّة الثقافية في صفوف أساتذة الجامعة العربية، إذ تقول: «نعم، من المؤكّد أنّ شريحة كبيرة جداً من أساتذة الجامعة يعانون من الأميَّة الثقافية، وقد لمسنا هذا الأمر في محيط عملنا». وترى مارليانا أنّ القائمين على التعليم العالي يشجّعون هذه الظاهرة: «إنّهم لا يحبون الأستاذ الذي يملك من المعلومات ما يفيد به طلبته... لقد باتوا يفرضون علينا الرداءة وإعادة إنتاج الرداءة». وتتابع مارليانا القول: «هؤلاء الأساتذة الأميّون ثقافيًّا وأكاديميا قتلوا في الطالب روح الإبداع والتميز بعفنهم، وقتلوا في زملائهم روح الاجتهاد والابتكار.. إلى درجة أصبح فيها الطلاب يلهثون وراء الأستاذ المتسيّب والمتخاذل الذي لا يكلفهم بالمطالعة والبحث، ويعرضون عن الأستاذ الصارم الجاد إلا ما رحم ربي».

١٢-٨- شهادة الأستاذ حسين عيسى، كاتب وباحث جزائري:

ولا يتوانى الكاتب الجزائري حسين عيسى عن الإقرار بوجود الأميَّة الأكاديمية في الجامعات العربية حيث يقول: «**أعرف عديد الأساتذة، ذوي الرتب العلمية السامية، لا تربطهم صلة بالمعرفة والثقافة، يؤدّون مهامهم شكليا وروتينيا، وقد توقفوا منذ زمن عن مطالعة الكتب، بل الجريدة، حتى تلك المطالعة التي تعتبر وظيفية، تحضير المحاضرات مثلا وتجديد المعارف الأكاديمية... والخطير في الأمر أنَّ فاقد الشيء لا يعطيه، وقد وجد هؤلاء في هشاشة نظام الترقية والتقييم منفذا للتحايل والانتحال، لا لشيء إلا لتضخيم سيرتهم الذاتية، وأجرتهم الشهرية ووجاهتهم السّطحية. إنهم في نظري أخطر بكثير جداً جدا من الجهل والأمية**». ويتابع عيسى قوله: «مع الأسف هناك فقر أكاديمي وعجز علمي عند أساتذة الجامعات، فهم لا يجدّدون معارفهم وعلومهم حتى في مجال تخصصهم، والطّلبة ينتقدون ذلك بصراحة، إنّه واقع مرير أصبحت كثير من الجامعات تعيشه. وأعتقد أنّه آن الأوان لإصلاح المنظومة التعليمية».

١٢-٩- شهادة الأستاذ شريف علي، أكاديمي وباحث جزائري:

وفي هـذا السياق عينه يؤكد الباحث الجزائري شريف عـلي هذه الظَّاهرة الثقافية ويضفـي عليهـا أمـرا أكثـر خطورة وأعظـم هولا، وهـي أنَّ يفاخر الأسـتاذ الجامعي بجهالتـه وخداعـه، يقـول عـلي: «أنـا شـخصيّا لم ألاحـظ أنّ الأسـتاذ الجامعـي يعاني بالمعنـى الـذي تحملـه كلمـة» «المعانـاة»، بـل يتفاخـر بصـدر بـارز، أمـا الـذي يعاني و يتـألم، فهـو الطالـب و المجتمـع ككيان فيما بعـد.. ولعلّ هذا الوضع ليس مجرّد حالة شـاذة، بـل هـي ظاهـرة تراكميـة التكويـن وعميقـة الأسـباب، وتداخلـت في بنائهـا عـدةّ عوامـل تسـتحق البحث عنهـا و تحليلها و تفسـيرها».

١٢ـ ١٠ـ شهادة أمينة زوجي، أكاديمية وباحثة سوسيولوجية في جامعة محمد الخامس:

تـصرّح الأكاديميـة المغربيـة أمينـة زوجـي بتعاظـم الأميَّـة الأكاديمية في صفوف الأكاديميين، فتقـول: «عـلى العمـوم أرى أنَّ الجامعـة (....) تضـمّ عـددا مـن الأسـاتذة الذيـن يجتهـدون ويحاولـون إنتـاج أبحـاث وأعـمال علميـة جيـدة في مجال تخصّصهـم، ولكـنّ عددهـم **يبقـى ضعيفـا أمـام الفئـة الكـبرى التـي تكتفـي بوظيفـة التدريـس والإنتـاج في حـدود مـا يضمـن الترقيـة لا غير**، ولا يتم السّـعي إلى الانفتاح عـلى الأسـاليب الجديـدة في التدريـس أو البحث العلمـيّ، هذا دون مسـاءلة المنتوج في حـدّ ذاتـه. أمـا عـلى المسـتوى الأخلاقـي، فـإنَّ الجامعـة مازالـت تشـهد أحيانـا بعـض السّـلوكيات السـلبية مـن قبيـل التحـرّش الجنسـي بالطالبـات، وتكريـس قيم التبعيـة والمحابـاة ممّـا يجعـل الجامعـة فضـاءً للنفـاق والكيـد، عـوض الإبـداع والنقد والجـدل». ومـن الطبيعـي أنّ هـذه الشـهادة تؤكّـد كغيرهـا الانطباعـات العامة لدى جميـع المشـاركين في هـذا الحـوار حـول الأميَّـة الأكاديميـة.

١٢-١١- شهادة الأستاذة فاطمة الزهراء، باحثة في جامعة ابن طفيل:

تبـدي الأسـتاذة فاطمـة الزهـراء رأيهـا في هـذه الظاهـرة، فتؤكّـد مبدئيـا تجذّر ظاهـرة الأميَّـة الأكاديميـة في حياتنـا الأكاديميـة، إذ تقـول: «مـن المؤكـد أنَّ الأميَّـة

الأكاديمية حاضرة في الجامعات العربية وفي كلياتها، ومع ذلك لا أستطيع إعطاء صورة دقيقة في الموضوع كوني لا أتوفّر على إحصائيات»... ثمُّ تحدثت الزهراء عن الأميَّة اللغوية المتمثلة في عدم القدرة على استخدام اللغة الإنكليزية مثلا، فتقول أيضا: «تعاني كلياتنا من الأميَّة اللغوية ولاسيَّما في مجال اللغة الإنجليزية. وهذا النمط من الأميَّة يؤدي إلى أمية معرفية تمنع المصابين بدائها من المشاركة في المؤتمرات العلمية، ومن الاطّلاع على ما هو جديد في مجال العلم والمعرفة. وهذا الخلل اللغوي يؤدّي أيضًا إلى عدم القدرة على استضافة أساتذة وأكاديميين من مختلف أنحاء العالم. وهذا الضّعف عائد إلى ما يماثله في المنظومة التعليمة المغربية التي مازالت تعتمد على اللغة الفرنسية في التعليم الجامعي، فضلا عن نفور الأساتذة الكبار في السن من تعلم لغة جديدة».

١٣ـ شهادات أكاديمية ليبية:

١٣-١- شهادة الدكتور محمد الطبولي، أستاذ علم الاجتماع بجامعة بني غازي، رئيس جامعة بنغازي سابقا:

تتّسم شهادة الدكتور محمد الطبولي بالأهمية نظرا لتجربته القيادية الواسعة في ميدان العمل الأكاديمي، وقد تقلّب في عدة مناصب جامعية، كان آخرها رئاسة جامعة بنغازي.

بدأ الدكتور الطبولي بالتأكيد على تضخم وباء الأميَّة الأكاديمية، وأنّ هذا المرض قد استوطن جامعاتنا وأصبح قوة تدميرية تأتي على ما بقي لهذه الجامعات من جماليات العطاء، فيقول في شهادته: «إن ظاهرة الأميَّة الأكاديمية منتشرة في جامعاتنا ولها صنوف وأعراض وأحوال كثيرة. ومن أبرز مظاهرها اعتماد أساتذة الجامعة على منهج التلقين في عملية التعليم، وهي الطريقة التي يقوم فيا الأستاذ الجامعي بالقراءة من الكتب والمذكّرات والمحاضرات الجاهزة أثناء المحاضرات، ومعظمهم يعتمد الملازم الجامعية والأمالي والمذكرات «الشينات»،

ولا يعير أي اهتمام للمناقشة والحوار مع الطلاب، وبعضهم لا يستخدم التقنية الحديثة، ومنهم من يحاربها لجهله بها. وبالتالي فمخرجات هذه الجامعات ضعيفة ولا يمكنها المنافسة مع طلاب الجامعات الأخرى».

ويتحدّث الطبولي عن غياب الاهتمام بالبحث العلمي من قبل الأكاديميين، وبالتالي «فإنّ كثيرًا من الجامعات ليست لها رؤية ثقافية واضحة، على الرغم من وجود مكاتب وإدارات للجودة في كل جامعة، وفي كل كلية. أما على الصّعيد الشخصي، فهناك كثير من الأساتذة لا يواكب الجديد في مجال تخصّصه بعد حصوله على درجة الدكتوراه، ومنهم من يتوقّف على الإنتاج العلمي بعد حصوله على درجة الأستاذية، وتصبح لديه حصانة ضد البحث العلمي، وضد كل أشكال الثقافة والتحصيل المعرفي».

١٣-٢- شهادة الدكتور عمر موسى بو حردة، أستاذ بجامعة عمر المختار:

تناول الدكتور عمر موسى بو حردة قضية الأميَّة الأكاديمية تناولا موضوعيا، يتجذر في استخدامه لضمير الجمع المتكلم الذي يُقصي فيه الأنوية الفارقة للباحث في شهادته، بمعنى أنه لا يترك مجالا للاستثناء الذاتي. ويعلن بو حردة منذ البداية أنّ موضوع أمية الأستاذ الجامعي موضوع مهمّ وخطير جدا، إذ يقول: «فاقد الشيء لا يعطيه، ونحن سواء أكنا في مصر لكوني درست فيها، أو في ليبيا لكوني عضو هيئة تدريس في جامعاتها، نعاني من تغلغل الأميَّة الأكاديمية فيما بيننا». ويستند بو حردة إلى مؤشّر ضعف القدرة على استخدام اللغة الإنكليزية أو أيّ لغة أخرى، ويعتمد أيضًا على مؤشّر الأميَّة التكنولوجية فيقول: «دعني أكن صادقا، معظمنا يعاني من ضعف لغوي، مع أنّ اللغة هي السلاح الذي يجب أنَّ نجيده كأكاديميين... »

ويولي بو حردة الظروف المنتجة لهذه الظَّاهرة اهتماما كبيرا فيقول: «لكن يجب ألا نضع اللوم على الأستاذ فقط، لأنّه وليد ظروف مجتمعية أثّرت فيه،

ولا يمكـن أنَّ نصلـح الأسـتاذ والعمليـة التعليميـة برمّتهـا، مـا لم نصلـح القاعـدة التعليمية ألا وهـي التّعليـم الأسـاسي أو الابتدائـي الـذي أصبـح في الحضيـض».

ويشـير بـو حـردة إلى أخطـر مظاهـر الأميَّـة الأكاديميـة التـي تتمثَّـل في مسـألة الانتحـال والغـش الأكاديمـي، الـذي وصـل ذروتـه في عمليـة تدمـير المؤسسـات الأكاديميـة، فيقـول: «وزد عـلى ذلـك انتشـار مـرض آخـر، يـكاد يجهـز عـلى مـا تبقـى مـن التعليـم، **ألا وهـو انتشـار ظاهـرة الغـشّ في كل المسـتويات والمراحـل التعليميـة، بـل وصـل الأمـر إلى الأسـتاذ الجامعـي الـذي يقـدّم لنـا بحوثـه عـلى قاعـدة مـن الغـشّ والتزويـر**. والكارثـة أنّ الغـش والتزوير يعـاد إنتاجهما بطريقة أسـوأ، بل وأصبحت مظاهـر الغـش والانتحـال والسّرقـات العلميـة تشـكل ثقافـة مجتمعيـة، وهـذا هـو الأخطـر والأدهـى، إذ لم يعـد المجتمـع يسـتهجن هـذه المظاهـر، بـل أصبـح يتعامـل معهـا ويعتبرهـا هـي الطريقـة المثلى لمـن أراد النجـاح، وأصبحـت تسـمّى مسـاعدة. وطبعـا هـؤلاء الذيـن وصلـوا إلى مرادهـم عـن طريـق الغـشّ والتزويـر نجـد أنَّ طموحهـم مرتفـع، وقـد شـجّعهم ذلـك عـلى اسـتخدام هـذه الطريقـة للوصـول إلى مراتـب أعـلى، ومـن هنـا سيكون عـلى رأس سـلم الدولـة شـخص أمـيّ جاهـل متلاعـب، وهـذا أخطـر مـن الشـخص الأمـي فقـط».

لقـد أجـاد بـو حـردة في وصف ظاهـرة الغش، وفي تحليلـه لأبعادها ومسـتوياتها، وبـيّن أنهـا قـد أصبحـت ثقافـة راسـخة في المجتمـع. وقـد حضرني في لحظـة كتابـة هـذا الجانـب عنـد بـو حـردة صورة لا أنسـاها أبـدا في مجـال حيـاتي الأكاديمية، وهي صـورة زميـل لنـا كان يُعـدّ من أسـاطين قسـم أصـول التربيـة في جامعة دمشـق، هذا الزميـل لم يـتردّد في أثنـاء الامتحانـات النهائيـة للثانويـة العامـة أنَّ يذهـب ليقـف مع المزوّريـن عنـد نوافـذ المدرسـة التـي يقدم بهـا ابنه اختبـاره النهائـي ليلقنـه الإجابات «البراشـيم»، ويرسـل إليـه أوراق الغـش إلى داخـل القاعـة. وهـذا الأمـر يتـمّ عـلى مـرأى مـن النـاس، ومـن الشـواذّ الـذي أتـوا للغايـة نفسـها. والمشـهد مـؤلم مذهـل مخيـف، أسـتاذ جامعـي قديـر تـرك جامعتـه ودروسـه وطلبتـه، وجـاء إلى مركـز الامتحانات ليغشّ ويستخدم لغة الشـوارع «البراشيم»: أدوات الغش في الوصول

إلى الغاية التي يرجوها لنجاح ابنه في الثانوية العامّة. وكيف لا يكون أمر الغشّ والخداع مقبولين إذا كان الأكاديميون يمارسونها علنا وفي الشارع أيضا. نعم، لقد أصبحت ثقافة السرقة والانتحال والغش ثقافة رصينة مزينة بكل ما هو سخيف ورديء يتنافى مع الأخلاق والقيم الإنسانية.

١٤- شهادات أكاديمية تونسية:

١٤-١- شهادة الدكتور امبارك حامدي، أستاذ جامعي بالمعهد العالي للإنسانيات في جامعة قفصة:

يقدّم الدكتور امبارك حامدي مداخلة فكرية على صورة لوحة فلسفية يستجمع فيها مختلف الأبعاد الفلسفية والاجتماعية لظاهرة الأميَّة الأكاديمية. ويقدم في بداية مداخلته تصورا أدبيا جميلا لما يجب أنَّ يكون عليه الأستاذ الجامعي في صورته المشرقة فيقول: «الأستاذ الجامعي فاعل تربويّ، يؤدّي وظيفة محدّدة في المجتمع، ويُنظر إلى هذه الوظيفة باحترام وتقدير من قبل المجتمع لأنّها تقع في أعلى سلّم الوظائف التربويّة المبجّلة أصلا في جميع المجتمعات. **ويُضاف إلى هذه الرّتبة فائض تبجيليّ ينبني على افتراض مفادُه عمقُ الاطّلاع والتخصّص**، سواء تعلّق الأمر بتخصّص علمي دقيق، أو بأحد فروع العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة. **ويُنظر إلى الأستاذ الجامعيّ على أنّه خبير في مجاله**، ويُنتظر منه أنَّ يشعّ على محيطه مستفيدا من التّقدير الاجتماعي الذي يحظى به ومن تمكّنه من مجال تخصّصه. وفي هذا السياق وحده تُفهم الأدوار التي نهض بها الجامعيّ في صلب المجتمع والدولة. وإلى هذه المنزلة تُعزى صورة المثقّف المناضل والملتزم بقضايا أمّته أو بقضايا الإنسان عامّة شأن كثير من الفلاسفة والمثقفين قديما وحديثا، مثل كارل ماركس وفريدريك إنجلز وجون بول سارتر وسيمون دو بوفوار ونعوم تشومسكي إلخ... ومفهوم المثقّف العضوي الغرامشي».

وما إنَّ نُؤخذ بهذه الصورة المتوهجة بتألق الدور الثقافي للأستاذ الجامعي حتى يصاب القارئ بالصدمة بين الصورة التي يجب أنَّ يكون عليها وبين صورته

الواقعية في الجامعات العربية، ويمكن أنَّ نحدث استقلابا شعريا يجوز القول: والضد يظهر قبحَه الضدُّ. يقول حامدي في تأكيد هذه المفارقة بين الصورتين:

« لم تظلّ هذه الصّورة على حالها، بل طرأت عليها عدّة تغيّرات بفعل عوامل كثيرة يشملها ما يسمّى إجمالا العولمة. وهو وضع حضاري بالغ الخصوصيّة تميّز بسيادة القيم المادّية، وبالإصرار على نشر هذه القيم على المستوى الكوني بشتّى الطّرق، وبالسّعي إلى تنميط العالم وفق هذه الصّورة، **فبات الأستاذ الجامعيّ مجرّد موظّف يتقاضى أجرا، وكفّ المجتمع، كما كفّ هو ذاته، عن اعتبار نفسه صاحب رسالة**. وبات طموحه إلى لعب دور ما في المجتمع ضربا من الوهم، كما أشار إلى ذلك المفكر اللبناني علي حرب. وهو أمر يرتبط كذلك بمفهوم الحقيقة الذي كانت النّخبة تدّعي امتلاكها، وتشتقّ من هذا الوهم طاقة للدّعوة إلى التّغيير، وتوجيه المجتمع. وعلى هذا النحو بدأ الجامعي يشعر بانزلاقه نحو التّهميش، وبظهور فاعلين اجتماعيين أكثر تأثيرا في المجتمع، وبدأ مفهوم المثقّف نفسه يفقد بريقه، **ويُخلي الرّكح لمفهوم أكثر جاذبيّة هو مفهوم الخبير. وفي هذا السّياق يتنزّل الحديث في المنابر الإعلاميّة والأكاديمية عن خبير في الإرهاب أو في الجماعات المسلحة، أو عن خبير في الشأن الأوروبي، أو الرّوسي إلخ... لا عن مثقفين أو أكاديميين. وبغياب التقدير والتّثمين الاجتماعي زهد الأستاذ الجامعي والمثقّف عموما في تطوير معلوماته، وتنمية تكوينه وتعميقه، وبات يكتفي بما تلقّاه خلال مسيرته العلمية والأكاديمية قبل التّوظيف والانتداب، زاهداً في النّشر والبحث، مجترّا في قاعات الدّرس أفكارا ومعلوماتٍ قديمةً غير محيّنة، مرسّخا في أذهان طلبته ذهنيّة التّقليد والكسل والخمول**».

ويتحدث حامدي عن بعض الظروف التي أدّت إلى تكريس ظاهرة الأميَّة الأكاديمية، ومنها تدهور الأوضاع المادية والاجتماعية للأستاذ الجامعي، فيقول: «وقد نمت في تونس مثلا في السنوات الأخيرة **روح اليأس والإحباط بسبب تدهور الوضع المادّي والمهني للأستاذ الجامعي، فوجد في دول الخليج مهربا من وضعه المهنيّ، وبديلا من الحيف المادّي الذي يعيشه بحيث بات راتبه لا يزيد**

عـن معلّـم الثانويّـات إلاّ قليلا بعـد أنَّ كان يسـاوي ثلاثـة أضعافـه قبـل «الثّـورة».
وهـو واحـد مـن الاختـلالات التـي خلقهـا الوضـع الشّـاذ لمـا بعـد «الثـورة».
ويسـتطرد حامـدي في القـول: «إنّ اسـتهانة الجامعـيّ بـضرورة مواكبـة كلّ جديد في
اختصاصـه، وزهـده في تنميـة معارفـه هو في أحـد وجوهه مظهر مـن مظاهر تدهور
منزلـة العلـوم الإنسـانيّة والاجتماعيّـة، ومـن سـيادة القيـم المادّيـة المنفعيّـة. وهي من
هـذه الجهـة كذلـك وجـه مـن وجـوه أزمـة الإنسـان المعـاصر عامّـة في علاقتـه بذاتـه
وبالآخر، واستسـلام لمشـيئة تسـيّر العـالم، ولا أحد بمقـدوره ردّهـا أو التّأثير فيها».
ويضيـف حامـدي: «إنّ ضعـف الإلمـام باللغـات، وتوخّـي التلقـين مـن كرّاسـات
متقادمـة، وانتشـار الأميَّـة الإلكترونيـة، والتّسـاهل في إسـناد الشـهادات، وغـضّ
الطّـرف عـن الغـشّ، بـل السـقوط في الرّشـوة والابتـزاز إلـخ... جميعهـا أمـراض
لمـرض عضـال هـو غيـاب التقديـر الـذّاتي وتقديـر المجتمـع للأسـتاذ الجامعـي،
فضـلا عـن السياسـة الرسـميّة المكرّسـة لتسـفيه كلّ صـوت تنويري من شـأنه إيقاظ
النّيـام وتطويـر الوعـي، ذلك أنّ الماسـكين بالسّـلطة مـن المحيط إلى الخليـج يتغذّون
عـلى الجهـل والفسـاد وغيـاب الوعـي، ويندثـرون بضـدّ كلّ مـا تقـدّم». هكـذا نـزّل
حامـدي الظّاهـرة في سـياق تاريخي وعولميّ واسـع، فأحـاط بالإشـكاليّة مـن جميـع
أطرافهـا، وإن باختـزال شـديد في مـا يتّصـل بـما سـمّاه أعـراض الظّاهـرة. وقـد وجّـه
ضمنًـا إلى معالجـة أصـل الـدّاء قبـل أعراضـه. وبهـذا تكـون كلّ رؤيـة إصلاحيّـة
للحيـاة الأكاديميّـة والعلميّـة محكومـة حتـما بالعمـل ضمـن دائرتـين: دائـرة مـا هـو
عالمـي وعـامّ، ودائـرة مـا هـو محلّي وخـاصّ.

١٤-٢- شهادة عبد الباسط غابري، أستاذ وباحث في مركز الدراسات الإسلامية بالقيروان بجامعة الزيتونة:

يتنـاول الأسـتاذ الدكتـور عبـد الباسـط الغابـري ظاهـرة الأميَّـة الأكاديميـة مـن
مختلـف جوانبهـا، ويقـدم لهـا تحليـلا سوسـيولوجيا وحضاريـا معمقـا. والشـهادة
التـي أتحفنـا بهـا أشـبه مـا تكـون بمقالـة مسـتقلة تعكـس بصـورة تامّـة مختلـف نواحـي

وجوانب الأميَّة الأكاديمية في الجامعات العربية. ويبدأ الغابري مداخلته بتأكيد الحضور الكارثي للأمية الثقافية في الأكاديميات العربية، إذ يقول: «دون تعميم أو مبالغة ظاهرة الأميَّة الثقافية ظاهرة راسخة الجذور في جامعاتنا العربية والتونسية نموذجا».

وينتقل الغابري للبحث في العوامل والمتغيرات الكامنة في خلفية هذه الظَّاهرة فيقول:»أسهمت عوامل بنيوية مركبة في تشكيلها، منها ما يتّصل بتاريخية تأسيس الجامعات والمنهج الخفي المعتمد في تأدية أدوارها. إضافة إلى عوامل سوسيوسيكولوجية متصلة بالشخصية القاعدية للجامعيين وخياراتهم الشخصية والسياسات الثقافية والتربوية المعتمدة».

ويبدي الغابري موقفا واضحاً فيما يتعلق بالدور التنويري للجامعات العربية، فيقول: أقولها بكل صراحة جامعاتنا ليست مصمّمة لهدف التنوير بقدر ما هي موظفة للتبرير... وإذا وجدت استثناءات فلن يكون مصيرها إلاّ الطمس أو الهجرة لمن استطاع إليها سبيلا..» وهذا القول قول يختصر المسافات ليصل إلى النتيجة المخيفة لوظيفة جامعاتنا ودورها في الحياة: إنها جامعات تبريرية لا تنويرية، جامعات توظيفية لا بحثية، جامعات تغرّد خارج المجال الضوئي للعلم وبعيدا عن الفضاء الثقافي والمعرفي. وهي لا تعدو أنَّ تكون مدارس أيديولوجية كبرى، تعمل على احتواء الفكر وممانعة التفكير، وتسطيح المعرفة، وهذا هو المناخ الحقيقي لولادة الجهل وتوليد الأميَّة وكلّ إناء بما فيه ينضح.

١٤-٣- شهادة الدكتور مصباح الشيباني، أستاذ وباحث في مركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية:

كرس الدكتور مصباح الشيباني شهادته لتفنيد وتحليل ظاهرة الأميَّة الثقافية. وبدأ مداخلته بإشارة إلى أهمية الموضوع، وضرورة طرحه بوصفه قضية استراتيجية في مجتمعاتنا وأكاديمياتنا العربية، فيقول مخاطبا الباحث: «نشكركم

على اهتمامكم العلمي بإحدى الظواهر المستجدّة التي أصبحت تؤثّر في جودة التعليم بشكل عام، وفي البناء الأكاديمي للمدرّسين بمؤسّسات التعليم العالي في وطننا العربي بشكل خاص. وتعدّ هذه القضية من أهم تجليات مشكلة التكوين القاعدي للأساتذة والباحثين».

وينطلق الشيباني في معالجته للمسألة من منهجية التفاعل بين الظَّاهرة وحاضناتها الاجتماعية كما يُحكم الربط بين السّياق الاجتماعي وبين المؤسسات الأكاديمية فيقول: «**يمكن أنَّ ننطلق من مسألة منهجية مهمّة، وهي أنَّ كل نظام تعليمي هو ابن بيئته المجتمعية الداخليّة والخارجية التي تؤثر فيه وتتأثر به**، وأن جميع عناصر النظام التربوي (المادية والبشرية، المخلات والمخرجات..) تخضع دائما للتغيير تحت تأثير ما يشهده العالم من تغييرات اقتصادية وتقنية وثقافية. إلخ. كل هذه العناصر وغيرها تظهر صداها في مختلف أبعاد العملية الأكاديمية الجامعية: الثقافية واللغوية والمنهجية والمعرفية والأخلاقية».

ومن تحديد طبيعة العلاقة ما بين البيداغوجي والاجتماعي يتدّرج الشيباني للبحث في الخلفيات المولّدة لظاهرة الأميَّة الأكاديمية وأسبابها، ويعيد هذه الأسباب إلى أسباب ذاتية وأخرى موضوعية. وتتمثل الأسباب الذاتية في الفعالية الأكاديمية الذاتية للأكاديمي وبطريقة تكوينه الأكاديمي ومثابرته في مجال الأداء المعرفي. وعلى خلاف الذاتية تتجلّى الأسباب الموضوعية في مختلف العوامل المؤثّرة في الحقل التعليمي: بدءًا بالقوانين الخاصة بالتعليم العالي، مرورا بالقوانين المنظمة للمؤسّسات الجامعية، وصولا إلى الهياكل التسييرية والإشرافية. ويبين الشيباني أنّ المجموعتين تتضافران في توليد الأميَّة والجهالة الأكاديمية بامتياز؛ فالعوامل الذاتية سلبيّة جداً وهي تتضافر مع سلبية العوامل الموضوعية في عملية توليد ظاهرة الأميَّة الأكاديمية الضاربة في حقل الجامعات العربية. ويصل الشيباني إلى نتيجة خطرة تتمثَّل في مظاهر إفراغ الجامعة من طاقتها التنويرية واهتزاز صورتها الاجتماعية والثقافية والرمزية في المجتمع، **فلم** «**يعد ينظر إليها باعتبارها مؤسّسة علمية أكاديمية وبحثية وثقافية، ولا بوصفها أهم**

قاطرة لتحقيق التنمية، بل أصبحت عبارة عن مؤسسة إنتاجية وظيفتها تدريب المتعلمين وتأهيلهم لاكتساب مهارات مهنية وفنية محدّدة. وعلى هذا النحو بدأت علاقة الطالب أو الأستاذ تتشكّل بالجامعة من علاقة تكوين أكاديمي وبحثي علمي متواصلين إلى علاقة إنتاج براغماتي وقتي بحسب الطلب أو بحسب المقرّر الدّراسي».

ولا يفوّت الشيباني فرصة الحديث عن الأميَّة اللغوية بوصفها أحد أخطر أنواع الأميَّة الأكاديمية. ويتحرّى الشيباني هذه الأميَّة في ضعف مستوى القدرة على الكتابة العلمية، فالأكاديميون اليوم يرتكبون أفدح الأخطاء في التراكيب والتعابير التي تفتقد إلى الحدّ الأدنى من التدقيق اللغوي والاصطلاحي، إلى حدّ أننا أصبحنا نقرأ أحيانا مقالات (في مستوى التحكيم) التي لا ترقى إلى مستوى «التقارير الصّحفية» (لغة وتركيبا) ببعض المجلات التي توصف بـ «العلمية المحكمة».

ويؤكد الشيباني في هذا المقام خطورة الأميَّة الأخلاقية التي تفرض نفسها في الأوساط الأكاديمية فيقول: «لا أعتقد أنّنا نختلف حول انتشار ظاهرة الانحطاط الأخلاقي في الحقل التعليمي ولا سيَّما لدى الجامعيين في مختلف مستويات الأداء الأكاديمي ولاسيَّما في مستوى تشكيل لجان المناقشة والانتداب والترقية... أو في مستوى الامتحانات السنوية وإسناد الشهادات العلمية، حتى باتت آلية «التّوصية» هي المعيار المهيمن والمحدّد الفعلي لتشكيل هذه المسارات». «وهذه اللامعيارية الأخلاقية – كما يقول الشيباني – تنتشر في جميع مؤسّساتنا الجامعية دون استثناء، وقد وقعت عديد الشكاوى والقضايا فيها». ويخلص الشيباني إلى طرح أسئلة جوهرية تعبر عن عمق المأساة والمكابدة المعرفية، منها: ما الذي يُنتظر ممّن نجحوا أو تم انتدابهم أو ارتقاؤهم مهنيا عبر آلية التّوصية والعلاقات الزبونية من أحد أقاربهم أو أساتذتهم؟ ماذا ننتظر من التعليم الذي بات يعتمد أساسا على «المدرسين العرضيين والمتعاقدين؟ وما الذي يمكن لهؤلاء أنَّ يقدّموه إلى مؤسّساتهم الجامعية والبحثية، وهم في أمسّ الحاجة إلى التكوين الأكاديمي والتدريب البحثي والتأطير الأخلاقي؟

١٥ ـ رؤية نقديه واستنتاجات أساسية:

كانت رحلتنا في رحاب الشهادت الأكاديمية حول الأميَّة الأكاديمية رحلة صعبة مكتنفة بالصعاب، فهضابها معقدة عالية وتضاريسها متصحرة بعيدة الأغوار، ومع ذلك كانت هذه الرحلة شائكة شائقة فياضة بالمعاني والدلالات، وهي كتاب مفتوح يقدم لنا صورة واقعية حية عن الأوضاع الثقافية في الجامعات العربية، ويعبر عن عمق الإشكاليات القائمة فيها. فالشهادات التي حصلنا عليها تجاوزت حدود الموضوع الذي نناقشه حول الأميَّة الأكاديمية وأبحرت في لجج القضايا الحيوية للجامعات العربية وأوضاعها بما يعتمل في داخلها من تحديات وإشكاليات غائرة في مستنقعات الفساد والإفساد الحضاري للثقافة والحضارة في مجتمعاتنا العربية.

بعض الشهادات التي حصلنا عليها لا تقدر بثمن من حيث أهميتها ومن حيث ما اشتملت عليه من عنق التحليل واتساع الآفاق وعمق الرؤية ومنهجية التفكيك. وقد أضاءت هذه الشهادات بقوة على النواحي الخفية المظلمة للحياة الأكاديمية وأصبح كل ما يجري فيها واضحاً صريحا لا لبس فيه ولا غموض دون استثناء. وفي صلب هذه الشهادات وجدنا هذا الاشتباك العميق والمعقد بين مختلف العوامل السياسية والاجتماعية والاقتصادية في إنتاج التخلف الأكاديمي ولاسيَّما الفساد المطلق الذي يشكل الوجه المظلم للحياة الأكاديمية العربية.

ويجب علينا هنا في هذا التحليل أنَّ نأخذ ظاهرة الأميَّة الأكاديمية لأساتذة الجامعة بوصفها تكثيفا معقدا وصريحا للتخلف الحضاري الذي تعيشه الأمة، وكما أنَّ الأميَّة الأكاديمية تمثل إنتاجا لأوضاع التخلف فهي في الوقت ذاته تعبير عن التخلف العام الحضاري الذي يكتسح مختلف مظاهر الحياة والوجود في مؤسساتنا وفي حياتنا. وبعبارة أخرى الحضور المكثف والعميق للأمية الثقافية في الوسط الأكاديمي يعبر عن حضور التخلف العام والحضاري الشامل في المجتمع. وهذا يعني أنَّ ظاهرة الأميَّة الثقافية في الجامعة ليست مسألة صغرى

أو قضية إشكالية ضمن المؤسسة الأكاديمية بل هي تجسيد وتعبير عن إشكالية حضارية مجتمعية شاملة لمختلف أوجه وجوانب الحياة في مجتمعاتنا العربية.

لقد قمنا بعرض هذه الشهادات كما وردتنا دون زيادة أو نقصان. وقمنا بتصنيف هذه الشهادات حسب البلدان العربية اعتقادا منا أنَّ الأساتذة في كل بلد سيعبرون بصورة عفوية عن أوضاع الجامعات للمجتمعات التي يعشون فيها. وكانت هذه الشهادات قوية وواضحة وممنهجة وتعطي للمتابع تصورا عميق الدلالة عن وضعية الظَّاهرة التي ندرسها وتمكنه من فهم مختلف العوامل والمتغيرات الفاعلة في إنتاج الأميَّة الأكاديمية ودورها أيضًا في عملية معاودة الإنتاج الثقافي المتخلف في بلداننا.

لقد قدمت لنا هذه الشهادات جوانب خفية لم نكن نعيها تماما في البداية، واستطاعت أنَّ تقدم لنا كل المعطيات الضرورية لبناء مفهوم الأميَّة الأكاديمية ضمن متعرجات نموه وحضوره وتكاثفه في مؤسساتنا الاجتماعية. **وقد بدا لنا عبر هذه الشهادات وجود تشابه كبير بين الجامعات العربية في مدى حضور هذه الظَّاهرة وانتشارها وفي مدى تجانس عواملها ومتغيراتها وأوصافها.**

ويقول المثل العربي «ليس بالإمكان أبدع ممّا كان». وهذا ليس تبريرا للعجز والقصور في تناولنا لهذه الظَّاهرة المعقّدة، بل تأكيد على ثقل الحمولة الفكرية لهذه القضية الشائكة التي تضرب بجذورها بعيدا في أرض الحياة، وتلامس بأغصانها غيوم السماء. وهي كما ذكرنا في كثير من مواقع هذا الكتاب، قضيّة شائكة معقّدة مركبّة صعبة المسالك، ومع ذلك كلّه لم نتهيّب وعورة هذه المسالك، ولا خطورة هذه الدروب بل قمنا، وبقدر ما نملك من منهجية وأدوات بحثية، بالخوض في المسالك الصعبة لهذه القضية نرسم بعضًا من تعرّجاتها وتشعباتها ضمن جدلية النظرية والواقع، مستأنسين ببعض من خيرة الباحثين والمفكرين الذي أبلوا بلاء حسنا في مقاربة هذه الظَّاهرة وتفكيك بنيانها.

لقد أسهمت نخبتنا الأكاديمية المختارة في تناول هذه القضية بشغف واهتمام، واستطاع كثير من المشاركين أنَّ يقدم إضاءات جديدة، نقدّر بأنها قد تجاوزت

حدود ما طرحناه في الأطر النظرية لهذه القضية المعقّدة. وحسبنا أنّنا قد تمكنّا عبر هذه الجولة الميدانية مع هذه النخبة من الأكاديميين الفاعلين في الوسط الأكاديمي من أنَّ نضع هذه الظَّاهرة في سياقها السوسيولوجي، وأن ننطلق في مسار تأطيرها نظريا وواقعيا، وتأكيد حضورها في الأوساط الأكاديمية والجامعية.

فالأمية الأكاديمية، التي عالجناها نظريا، وصقلناها وواقعيا، لم تعد مجرد فرضية معلّقة في الهواء أو خاطرة عابرة في الفضاء الذهني للمفكرين، بل أصبحت في سياق هذا الجهد العلمي حقيقة يؤكدها المفكّرون والأكاديميون في مختلف أنحاء العالم العربي. وتنصّ هذه الحقيقة على أنَّ الجامعات العربية تعاني من أمية أكاديمية صارخة وضاربة الوجود في الفضاءات الأكاديمية العربية من المحيط إلى الخليج، وذلك إلى الحدّ الذي أصبحت فيه هذه الجامعات تغرّد في فراغ أيديولوجي يفقد فيها العلم جاذبيته، ويخسر طاقته التنويرية النّابذة للفضاءات المظلمة، وهو ضمن هذه الوضعية لن يكون قادرا على مقاومة جاذبية السّقوط في مستنقعات الجهل والأوهام والدوغمائيات المفخّخة بكل أشكال التعصّب الفكري والجمود الذهني العقائدي.

منذ البداية، كنا قد طرحنا تصورا إجرائيا لظاهرة الأميَّة الأكاديمية. وقد تضمن طرحنا خمسة أسئلة محدّدة حول هذه الظاهرة، ويبدو لنا أنّ المشاركين لم يلتزموا دائما بحرفيّة الأسئلة التي طرحت، ولا ننكر عليهم هذا الأمر، بل ننظر إليه من زاويته الإيجابية. وضمن سياقات مختلفة أطلق كلّ مشارك لسجيته العنان في تناول هذه الظَّاهرة من المنظور الذي يراه. وقد جاءت مشاركاتهم على صورة تنويعات فكرية على نغم واحد يدور في فلك الأميَّة الأكاديمية. وقد أخرجنا التنوع من أسر النّماذج البحثية التي اعتدناها. وكان في ذلك نوع من الثراء البحثي القائم على الحرية في تناول هذه الظَّاهرة دون حدود أو قيود. وقد وجدنا أنفسنا في سياق هذا التنوع الحرّ أمام نصوص فكرية متكاملة متمرّدة، تتّسم بطابع نقديّ، وقدرة عالية على التفكيك والتحليل، فجاءت كلّ شهادة على صورة لوحة فكرية متكاملة يصعب اختزالها أو تجزئتها أو فصلها عن سياقها التكاملي، وذلك لأنّ أيّ

فصل أو تجزئة قد يطعن في حبكة هذه الشهادات المتّسمة بالعمق الفكري والتألق الثقافي، وضمن هذا المسار كانت كلّ شهادة أشبه بحكاية طريفة تقصّ علينا ما يجري في جامعاتنا من مآسي الأميَّة الأكاديمية والجهالة العلمية التي تفتك بالعقل الأكاديمي، لذا عملنا على أنَّ نقدّم هذه الشهادات بصورتها المتكاملة ضمن السّياق الذي وردت فيه، لأنَّ تجزئتها ـ كما أشرنا آنفا – قد تؤدّي إلى تفكيك الوجه التكاملي الجميل لهذه الشهادات المعبرة عن هذه القضية الشائكة.

وباختصار، خاض الأساتذة الجامعيون المشاركون في هذا العمل خوضا حرّا، وتركوا جانبا صنمية السّؤال الذي طرحناه، متجاوزين حدود الأسئلة المطروحة، فكان أنَّ ارتادوا آفاقا جديدة من القضية المطروحة.

لذا فإننا اكتفينا بمعالجة هذه الشهادات، كلٍّ منها بصورة مستقلة عن الأخرى، واستجوبناها بوصفها لوحاتٍ فكريةً متكاملة، وقمنا على هذا الأساس بتصنيف هذه الشهادات وفق الدول العربية بدءا من المشرق باتجاه المغرب العربي. وقد قمنا بالاكتفاء بعدد من الشهادات القيّمة، ولاسيَّما الشهادات الأكاديمية التي صدرت عن أساتذة جامعيين عاشوا وخبروا الحياة الأكاديمية عن كثب في الجامعات العربية.

وكان توجّهنا المنهجي في البداية ينحو إلى معالجة هذه الشهادات وفق البوابات الخمس للأسئلة التي طرحناها، لكنّنا، وبعد النظر في طبيعة هذه الشهادات، وجدنا أنَّ المنهجية الأفضل هي تصنيف هذه الشهادات وفق الدول التي ينتمي إليها الأكاديميون المشاركون في هذا الاستئناس. وبناء على الشهادات التي قدمت نستطيع تقديم مجموعة من النتائج الرئيسية التي أفرزتها هذه الشهادات.

١٥-١- مدى حضور الأميَّة الأكاديمية والثقافية في الوسط الأكاديمي للجامعات العربية:

أجمع المشاركون على أنّ الأميَّة الأكاديمية والثقافية منتشرة ومتفشية في الجامعات العربية وفي صفوف الأكاديميين العرب بلا استثناء. ونلاحظ في سياق هذا التناول

للسؤال الأول أنّ الأساتذة المشاركين استخدموا تعبيرات مختلفة، فبعضهم ذهب إلى أنّ هذه الظَّاهرة منتشرة في جميع الأكاديميات العربية، في حين اكتفى بعضهم بالقول إنها منتشرة في معظم هذه الجامعات أو أكثرها. وهذا التأكيد يتوافق مع ما ذهبنا إليه في الفصول النظرية من أنّ هذه الظَّاهرة أصبحت حاضرة وراسخة في هذه الجامعات وبين صفوف الأكاديميين العرب. ويُلاحظ في هذا السّياق أنّ أغلب المشاركين تجنّبوا لغة التعميم المطلق، وهم مع تأكيدهم هذا يرون أنّ نخبة من أساتذة الجامعة ما زالوا يحملون مشعل المعرفة ويناضلون من أجل الحقيقة، وينافحون عن الدور الحضاري للجامعة في مجتمعات متخلّفة بائسة.

١٥-٢- مظاهر الأميَّة الأكاديميّة في الجامعات العربية:

يرى المستفتون في هذا البحث أنّ الأكاديميين يعانون أشكالا عديدة من الأميَّة الأكاديمية، أبرزها الأميَّة الثقافية والأمية اللّغوية، والأمية الأخلاقية، والأمية الإلكترونية والأمية الدوغمائية وغيرها من أشكال الأميَّة الأكاديمية. وقد أفاض بعضهم في الترّكيز على شكل من هذه الأشكال دون الآخر، ومنه مثلا تأكيدهم على الأميَّة الإلكترونية، واستفاض في الحديث عنها وعن أهميتها، وأكثرهم كان قد ركز على الأميَّة اللغوية ومخاطر الضعف الذي يعانيه الأكاديميون في مجال اللغتين العربية والأجنبية. والمهم في هذه الشهادات أنّ أغلبها يركز على أمية اللغة العربية بوصفها أسّ الأميَّة الأكاديمية ومنتهاها، لأنّ اللغة العربية تشكل أرومة الفكر وحاضنته. وإذا لم يتقن الجامعيّ لغته العربية، فعلى الدنيا السلام، لأنه مع غياب اللغة تغيب كل أشكال المعرفة. وقد أشار محمد طوالبة في شهادته إلى أمر خطير جداً وهو أنَّ بعض الأكاديميين **يتفاخرون ويتباهون بضعفهم في اللغة العربية، لأنهم يزعمون إتقانهم للغة أجنبية تلقوا علمهم من خلالها، وهذا هو الدرك الأسفل من الجهل والجاهلية في أكاديمياتنا العربية.**

وتتجلى مؤشرات الأميَّة الأكاديمية المتوحّشة عند أساتذة الجامعات العربية، كما يصوّرها حسام صبحي في مداخلته بالمظاهر التالية: «قلّة الإنتاج العلمي، والانحلال الأخلاقي، والتصلّب الفكري، وغياب الروح النقديّة، وضيق الأفق،

واللاّمبالاة، وضعف القدرات اللغوية والإبداعية، والاعتماد على طرق التدريس التقليدية، والفشل في التّعامل العقلاني مع طلابهم وزملائهم، والتفخيم الذاتي، والانتحال العلمي، وعدم وجود فهم وتفهّم وتفاهم لديهم». وقد شكّل هذا المحور مجالا حيويّا أفاض الأكاديميون المستفتوْن في بحثه والتركيز على شتّى جوانبه، وقد أشاروا إلى عدد كبير من العوامل، أهمّها:

١٥-٣- البعد السياسي للأمية الأكاديمية:

أكّد جميع المستفتين تقريبا على أنَّ الاختطاف السياسي للجامعات، ووقوعها في براثن الأنظمة السياسية شكل المناخ الساسي الملائم لتفريغ الجامعة من طاقتها التنويرية وتحويلها إلى مؤسسات لنشر الجهل والأمية. وإعادة تشكيلها على صورة منصّات أيديولوجية معادية للعلم والثقافة. وقد أكّد أغلب المشاركين أنّ الجامعات العربية في ظلّ هذا الاختطاف فقدت ألقها الفكري وحيوتها المعرفية. فالنظام السياسي العربي حارب الاختصاصات النقدية من قبيل الفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا، وشجّع، في المقابل، الفروع التي تعتمد على تلقين المعرفة لا على التفكير، كما يقول أحد المشاركين. وقد عبّر باسم الاعسم عن هذه المعضلة بقوله **«إن الجامعات وُظّفت سياسيا لتنفيذ استراتيجية تخريبية، هدفها إقصاء العلماء واحتواء الجهلاء، وهذا أخطر داء»**. وربما كان علي سموك أشد وضوحا في التعبير عن وحشية التسييس الجامعي، بقوله: استطاعت الأنظمة السياسية «تسييج الجامعة بأبنيّة بيروقراطية تمجّد الإجراءات وتعيد إنتاج البنى الفكريّة التي تحتاجها أجهزة السّلطة المشرفة على تمويلها». وهذا يشكل نموذجا لما نسمّيه دائما بالاختطاف السياسي للجامعة الذي شكل المناخ المدمر للحياة الأكاديمية في مختلف مستوياتها العلمية والثقافية. وقد تبيّن من هذه الإجراءات النيّة المبيّتة لربط الجامعة والأكاديمي بمنظومة سياسية، صبغت التعليم الجامعي بصبغة أيديولوجية، ولم يكن الهدف منه تطوير الجامعات وتلبية حاجات المجتمع بقدر ما كان من أجل حماية حزب أو نظام معين. وهكذا

فقدت الجامعات الحرية والحيادية، وأصبحت مصدر الأوامر والتعليمات من رجل الحزب، والأمن وليس من الأكاديمي.

١٥-٤- غياب الحريات الأكاديمية:

يجمع المشاركون في هذا الاستفتاء على أنَّ غياب أو تغييب الحريات الأكاديمية كان سببا مركزيّا في تدمير التكوينات الثقافية للأكاديميين العرب ودفع معظمهم إلى مستنقع الجهالة والأمية، وقد عبّر المنصور في شهادته عن دور تغييب الحريات الأكاديمية في انتشار الأميَّة الأكاديمية فيقول: «لقد صُحرت الجامعة بحرمانها من حرياتها الأكاديمية، وفصلها عن المجتمع، وعلاوة على ذلك فإنَّ تعيين الأكاديميين لم يكن غالباً حسب القدرات والمؤهلات، إنّما حسب قواعد أخرى، غالبا، ليس لها علاقة بالتحصيل والجدارة. إذ غالباً ما يكون الانتماء الحزبي أو الواسطة هي المعايير التي تعتمد في عملية تعيين الأكاديميين وتوظيفهم في هذه الجامعات». وهنا أيضًا يجب أنَّ نأخذ بعين الاعتبار الدّور السياسي في حرمان الجامعات من الحريات الأكاديمية، ووضعها تحت نير الإدارات البيروقراطية القاتلة.

١٥-٥- الفساد الأكاديمي:

ممّا لا شك فيه أنَّ العلاقة بين الفساد الأكاديمي والأمية الأكاديمية علاقة جدلية تتلازم في الحضور والغياب، وهذا يعني أنَّ الأميَّة هي سبب ونتيجة للفساد، مثلما أنّ الفساد هو نتيجة طبيعية للأمية الأكاديمية. ونجد من الشهادات التي استعرضناها أنَّ معظم المشاركين أشاروا إلى هذه العلاقة الثنائية الجدلية بين الفساد والأمية الأكاديمية.

ومن مظاهر الفساد الأكاديمي اقتصارُ الإنتاج العلمي على غرض «الترقية» لا من أجل نشر المعرفة واستخلاص النتائج من الأبحاث العلمية. وهو ما يتضح من قول العنود الرشيدي في شهاتها «لدينا إنتاج علمي يقاس بالكم، أما الكيف

والفائدة الحقيقية فالأمر قد يكون عدميا. إذ يتوقّف النشر العلمي لعضو هيئة التدريس في حال حصوله على الترقية العلمية، مما يدلّ على أنّ الإنتاج العلمي يقصد به الترقية، وليس تطوير الذات وإنتاج المعرفة مختلف أشكالها».

ومن مظاهر هذا الفساد الانتحال العلمي والسرقات الأدبية التي تنتشر كالنار في هشيم الجامعات العربية. وكما أشرنا سابقا أصبح الانتحال العلمي ظاهرة منتشرة بقوة في مختلف الفضاءات الأكاديمية في العالم العربي، وهذه المشكلة لا تربط بغنى أو فقر مادي، بل هي تعبير عن تصحّر كبير في العقل، وبنقص في التفكير وضعف في القدرات العلمية، كما أننا لا ننكر أنّ الثراء المادي أدى دورا كبيرا في هذا المجال، وأدّى إلى كوارث مخيفة في الفضاء الأكاديمي العربي. وهناك أشكال عديدة من الفساد التي تتمثّل بالتعيينات والترقيات، وغيرها من القضايا. وقد عمّ الفساد في الجامعة وشكّل بدوره منصة إطلاق الجهالة والأمية الأكاديمية.

١٥-٦-الأوضاع الاجتماعية والمالية للأكاديميين:

أشار معظم المستفتين إلى أنَّ ظروف الظروف المعيشية والمادية للأستاذ الجامعي تشكل قوة هائلة تسبب الأميَّة الأكاديمية وتعزّزها، فالأكاديمي الذي يعاني من شروط الحياة الصعبة لا يستطيع ضمن هذه الشروط أنَّ يبدع، أو أنَّ ينتج علميا أو ثقافيا. وقد أشار سعيد دقناش في شهادته إلى هذه العلاقة بين شروط الحياة والإنتاج العلمي. وقد جاء في شهادته: «**في البداية لا بد من التنويه بأنَّه لا يمكن فصل المجال الثقافي عن الاجتماعي والاقتصادي والسياسي، وعندما نتكلم عن الأميَّة الثقافية، لأكاديمي ما، لا بدّ من الإحاطة بالبيئة الاجتماعية والظروف السياسية والاقتصادية التي يعيشها، فكيف يمكن لشخص ما أنَّ يكون باحثاً أو مبدعاً في مجال معين إذا كان مطوّقاً من الناحية الاجتماعية، ويعاني ما يعانيه من حروب وصراعات في بلاده، ومن أزمات متنوعة في مختلف المجالات كتأمين المسكن، والمأكل، والاستشفاء، وإعالة عائلته، وتعليم أبنائه...**».

١٥-٧- بعد التلقين بوصفه منهجا لتأصيل الأميَّة الأكاديمية:

اتّفقت الآراء على أنّ التلقين يشكّل مظهرا من مظاهر الأميَّة الأكاديمية ووجها من وجوهها، وقد تبيّن أيضًا أنّ الأميَّة الأكاديمية تعزّز الفعاليات التلقينية المدمّرة للعقل، وهي العلاقة الجدلية التي تحكم أغلب العوامل والمتغيرات في ظاهرة الأمة الأكاديمية. ممّا لا شك فيه، كما يؤكّد الجميع، أنَّ التلقين يؤدي إلى تدمير العقل. والعقل المدمّر يركن إلى التلقين بوصفه منهجا تربويا يتناسب مع العاجزين فكريا وثقافيا. فالأمي الأكاديمي يعتمد الحفظ والاستظهار، وكذلك فإنَّ الحفظ والاستظهار نفسه يؤدي إلى طمس القدرات النقدية عند الطلبة. وما بين التلقين والأمية صلة رحم قوية، إذ كلّ منهما ينتج الآخر ويغذيه.

١٥-٨- وهم الصلة بين الشهادة والثقافة:

لطالما جرى الاعتقاد أنَّ الشهادة العلمية هي نهاي المطاف في رحلة التحصيل العلمي والثقافي. ولطالما انغرس في العقل العام أيضًا أنّ الحصول على شهادة الدكتوراه يرمز إلى نهاية العلم والمعرفة. وهذا الوهم لم يوفّر العقل الأكاديمي حتى أصبح الحاصل على الشهادات العليا يعتقد جازما أنّه قد وصل إلى غاية العلم والمعرفة في اختصاصه. وهذا الاعتقاد شكّل، وما زال يشكل، أحد أكبر أوهام الأكاديميين، وهو من أخطر الأوهام التي دفعت الأكاديميين المخدوعين بهذه الفكرة إلى لجّة الجهالة الأكاديمية، فانكفؤوا على شهاداتهم مقتنعين بما حملوه من «أثقال» علمية موهومة.

وقد ركزت أغلب الشهادات على أهمية الفصل بين الثقافة والشهادة. وأكّد معظمهم أنّ الشهادات ليست علما أو ثقافة. وقد طالعنا محمد سامي العمر بقوله: «الشهادات الكرتونية لا تصنع مثقفاً بما فيها شهادات الماجستير والدكتوراه، وإذا كان الأستاذ الجامعي يقصر إنتاجه الفكري على أطروحة الماجستير ورسالة الدكتوراه فقط، ولم يستطع السباحة الفكرية خارج أطروحته

العلمية فما أتمّ شروط البحث، ولا استحقّ صفة الجامعيّ، إذ الثقافة عالم آخر مملوء بالدراسات والاطلاع والمطالعة والمحاكمة العقلية للنظريات والتوسع في القراءة والتحليل والغوص في عالم الأدب والعلم والفلسفة وكل مناحي الحياة، ثم إنتاج كتب ودراسات هادفة ومثيرة للعقل البشري تؤدّي إلى إثراء المشهد الثقافي الإنساني... «. ويضاف إلى ذلك أنّ معظم المشاركين أكّدوا أنّ وهم الشهادة يشكّل أحد أهمّ مظاهر الغباء الأكاديمي والجهالة الأكاديمية.

١٥-٩ - التعصب الأكاديمي والانغلاق الدوغماتي:

أشارت معظم الشهادات إلى التعصب الأكاديمي بوصفه منتجا للأمية الأكاديمية ونتيجة لها أيضا، وهو أيضًا تعبير عميق وجوهري عن الأميَّة الأكاديمية ومظهر من مظاهرها الفكريّة والعلميّة. وقد أشار محمد سامي العمر في شهادته على خطورة هذه الظاهرة، إذ سبق له القول: «هناك من الأكاديميين من ينساق وراء الخرافات الطائفية لجماعته، ويعمل على تسويقها في عمله التدريسيّ ليخرج من دائرته الإنسانية إلى دائرة مضادة للقيم الإنسانية، وهذه الخرافات والأوهام التي يتمّ بثّها من قبل كثير منهم تتميز بقدرتها على هدم كل ما هو فكري وثقافي وأخلاقي وتدميره». وقد أطلق سلام حامد التميمي على هذه الظَّاهرة «البيداغوجيا العقائدية» التي تضرب الكيان الجامعيّ، وأشار إلى الأثر التدميري لهذه الظَّاهرة بقوله: «نجد أستاذًا يتعامل بالقبلية والعشائرية لحل نزاعاته، بينما يلجأ أخرون إلى مؤسّسات دينية أو حزبية أو مجموعات ضغط أخرى. هذا مؤشر خطير يدل على ضرورة إجراء إصلاحات بنيوية شاملة لأجل إنقاذ الواقع الأكاديمي والعلمي والحضاري في البلدان العربية».

وباختصار تفيد الشهادات الكثيرة بأنَّ الأميَّة الأكاديمية تضرب بجذورها في بنية التعليم الجامعي وتنتشر بأشكال متعددة، وتتحرك ضمن متغيرات متعدّدة متداخلة، وكلّ منها ينتج الآخر، ويشكّل مظهرا من مظاهر الأميَّة الأكاديمية، وسببا من أسبابها.

وفي النهاية يمكن القول أيضًا بأنَّ الجانب الميداني يواكب الجوانب النظرية التي قدّمناها في الفصول الأولى من هذا الكتاب. وأخيرا نقول بأنَّ الجانب الميداني أظهر لنا بوضوح كبير أنّ الأميَّة الأكاديمية مظهر من منظومة فكرية وثقافية وسياسية لا يمكن أنَّ تنفصل عن سياقاتها الداخلية والخارجية، فهي، أي الأمية، ظاهرة مبنية على منظومة من المتغيرات الديالكتيكيّة التي يكون فيها المتغيّر سببا ونتيجة ومظهرا في آن واحد.

مراجع الفصل:

- أبورمان، محمد (٢٠١٠). من سرق الجامعة، موقع خبرني، التاريخ: ٢٠١٠-٠٩-٢٧. http://bitly.ws/9rC9

- الاعسم، باسم (٢٠٢١). الأستاذ المثقَّف والجامعة المبدعة: قراءة في ثنائية العلم والثقافة، ٢٢/ ٥/ ٢٠٢١. http://bitly.ws/dvfG.

- الآلوسي، تيسير عبد الجبار (٢٠٠٣). الأستاذ الجامعي: المكانة والآثار العلمية والاجتماعية والسياسية، السومرية، ٣٠/ ١٢/ ٢٠٠٣.

- البلاونة، حمزة (٢٠١٩). إصلاح المنظومة التعليمية ضرورة حتمية في جامعاتنا، عمون، ٠٦-٠٧-٢٠١٩. http://bitly.ws/fGZP

- العمر، معن خليل (٢٠٠٩). علم اجتماع المثقفين، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط ١، عمان، الأردن.

- المعهد العربي للتخطيط (١٩٩٢). «وثيقة تعليم الأمة العربية في القرن العشرين.. الكارثة والأمل » التقرير التلخيصي لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي، تحرير سعد الدين إبراهيم، القاهرة -١٨-٣٠- نيسان (أبريل).

- كرميان، صلاح (٢٠٠٨). الأستاذ الجامعي ودور الواقع السياسي والاجتماعي في سماته الشخصية ومستواه الأكاديمي، مركز النور للدراسات والبحوث، ٠٦/ ٠٧/ ٢٠٠٨ http://www.alnoor.se/article.asp?id=27594

- كمال، صلاح (٢٠١٦). الجامعة ومعضلة إنتاج الطالب المثقف، دراسة ميدانية لطلبة ماستر علم الاجتماع السياسي بجامعة سيدي بلعباس أنموذجا،

طروحة ماجستير في علم الاجتماع الثقافي، جامعة وهران، كلية العلوم الاجتماعية، العام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦.، ص ١٨١.

11 - McMurtry .John (1991). «Education and the Market Model.» Journal of Philosophy of Education. vol. (25 (3. no. 2 (December 1991.

خاتمة الكتاب

الأمية الأكاديمية في الجامعات العربية
إطلالة بانورامية: ما أَضْيَقَ العَيْشَ لَوَلا فُسْحَةُ الأَمَلِ

يقول نجيب محفوظ: «إننا نستنشق الفساد مع الهواء، فكيف نأمل أنَّ يخرج من المستنقع أمل حقيقي لنا؟!». وقد نجد الجواب عند جبران خليل جبران الذي يترك مساحة أوسع للأمل، بقوله المأثور: «هناك من يتذمر لأنّ للورد شوكاً، وهناك من يتفاءل لأنَّ فوق الشوك وردة». وربما لا يخلو المثل الفنلندي من جمال في القول، إذ يقول: «لا بد أنَّ يشرق الضوء في آخر النفق»، وقد يتعاظم الأمل ويومض في مأثور جورج برناردشو القائل: «لا أعلم ماذا يخبئ لي الغد، ولكني خبأت له التفاؤل». فليكن الأمل منهجنا في النظر إلى قضايانا وتحديات الحياة التي تواجه مجتمعاتنا.

١- مقدمة:

بعد هذه الجولات المرهقة والصولات المضنية من المكادحة (المُعاركة= المكابدة) الفكرية في مظاهر الأميَّة الأكاديمية، وبعد الخوض فيها خوضا مجهريا في كل مظهر من مظاهرها، وفي كل تجلٍّ من تجلياتها، وفي كل جزئية من جزئياتها، حريّ بنا أنَّ نقف على أعلى هضبة في تخوم هذه الظاهرة، لنطل على تقاطعات سفوحها المترامية، وهضابها المتشعبة، كي نرى المشهد، هذه المرة في كلّيته، لا في أجزائه، بحثا في المشهد العام المتكامل لمختلف القضايا التي طرحناها والجوانب التي عالجناها، وذلك ضمن رؤية ماكروسكوبية تتكامل فيها الفصول، وتتلاحم فيها الأجزاء في المشهد العام للقضية المدروسة برمتها.

فالصورة المجهرية (Microscopique) التي استجليناها حول أوضاع الأكاديميات العربية تبدو لنا كئيبة مأساوية سوداوية. وقد تكون الصّورة الكلية الماكروسكوبية (Macroscopique) التي نحن بصددها في هذه الخاتمة

أكثر كآبة ومأساوية. فالجامعات العربية- هذه المؤسسات التي كان يفترض بها أنَّ تكون الرافعة الحضارية للأمة- تحوّلت بأدائها السلبي إلى منصة لتدمير العقول وتخريب الضمائر وترسيخ الجهالة والأمية في صفوف الأجيال. ولطالما كانت هذه الجامعات أمل الشعوب العربية في تحقيق النهوض الحضاري للأمة في عالم التنافس الحضاري بين الأمم، وها هي اليوم أصبحت مدماكا لنشر الجهل والجاهلية، وترسيخ الأميَّة في صفوف الأجيال.

ونحن نعلم علم اليقين أنّ هذه النتيجة صادمة لهؤلاء الذين كانوا، ومازالوا، يؤمنون واهمين بأنَّ هذه الجامعات تؤدي دورها الحضاري على أكمل وجه، هؤلاء الذين لا يتوقفون عن تمجيد الدور الحضاري العظيم لهذه الجامعات، ويصفونها غلواً بأنها: حرم العقل والضمير، وهذا ناجم عن ضعف في التفكير، ونقص في الرؤية، وجهل كبير يستبدّ بتفكيرهم وأنظمتهم الذهنية، وذلك لأنهم لا يستطيعون النظر إلى بنية هذه الجامعات ووظيفتها من منظور نقدي أو موضوعي، وحالهم حال المثل الذي يقول: « لا يوجد هناك أعمى أكثر من ذلك الذي لا يريد أنَّ يرى». فالأكاديميون الجهلة فقدوا القدرة على تحليل الأشياء والنظر في طبيعتها عن كثب، كما فقدوا أيضًا لقدرة على التمييز بين الحقّ عن الباطل، فسجنوا أنفسهم في أقفاص أوهامهم المظلمة المغلقة.

فجامعاتنا المصابة بأورام الفساد، وتضخّم الجهالة، لم تستطع التأثير إيجابيا في مجتمعاتها، وعندما لا تستطيع الجامعة أنَّ تؤثر في مجتمعها تنويريا، فإنّها تفقد زمام المبادرة، وتصبح هي نفسها موضوعا للتأثير الخارجي وهدفا له، أي إنّها تتحوّل من ذات فاعلة إلى موضوع منفعل. وعلى هذا النحو، فإنَّ جامعاتنا تحولت إلى أداة لإنتاج وإعادة إنتاج مختلف المظاهر السلبية في المجتمع. لذا فإنَّ كثيرًا من هذه الجامعات فسدت بفساد مجتمعها، إذ تأثرت بسلبيات المجتمع بدلا من التأثير فيها ومحاربتها. ومن ثم أصبحت هذه الجامعات منتجة لأشكال خفيّة وخطيرة من التخلف الاجتماعي، فانتشر فيها الفساد الأكاديمي والتعصب والتحزب والوساطات والمحسوبيات، وبدأت تخسر نفسها. وجامعاتنا اليوم،

قبل أنَّ تؤثر في مجتمعاتها، مطالبة بإحداث نوع من التغيير في ذاتها، وإصلاح الفساد الذي ينخر في عظامها. وهذا يعني أنّ عليها أنَّ تعيد الاعتبار لذاتها، وأن تتخلّص من أمراضها الداخلية المزمنة، وأن تتجاوز أزماتها البنيوية، كي تستطيع ممارسة دورها في النقلة الحضارية في المجتمع. إنها باختصار مطالبةٌ بأنَّ تحدث ثورة في ذاتها أولا، ومن ثم أنَّ تحدث ثورة في وسطها الاجتماعيّ ثانيا، وهي اليوم في أمس الحاجة إلى ثورة إبيستيمولوجية أكاديمية تمكنها من أنَّ تنهض بقوة لممارسة دورها الحضاري والتنويري في المجتمع. ومن أجل هذا التغيير، علينا أنَّ نبحث في أسباب تراجع هذه الجامعات وتخلّفها عن دورها الحضاري، وعلينا أيضًا أنَّ نفكك العوامل والمتغيرات التي أدّت إلى تعطيل الفاعلية التاريخية للجامعات العربية، ومن ثمّ علينا أنَّ نضع هذه الجامعات -من جديد- على مسارات الانطلاق نحو النهوض الحضاري بمجتمعاتها.

وعلينا في البداية أنَّ نعلن أنَّ «الأمية الأكاديمية « تعبير جوهري عن الأزمة الحضارية التي تعانيها الجامعة والأمة، فالأمية الأكاديمية الضاربة في أعماق الجامعات ليست مشكلة داخلية في قلب هذه الجامعات فحسب، بل هي تعبير عميق وجوهري عن أزمة مجتمعية فكرية ثقافية وحضارية في المجتمع، وهي أي «الأمية الأكاديمية» تعبير مكثّف تتبلور فيه الأزمات الاجتماعية والثقافية القائمة في المجتمع برمتها. ومن ينظر إلى هذه المشكلة بوصفها مجرّد أزمة أكاديمية تعني الجامعات فحسب لا يستطيع أنَّ يرى بعيدا ولا يمكنه أنَّ يدرك الخطر الكبير لمثل هذه الظاهرة.

ومن أجل أنَّ يكون الطرح موضوعيا، وفي سياقه التاريخي، يجب علينا أنَّ نبحث في هذه المسألة بمنهجية تكاملية وضمن ثلاثة مستويات متكاملة: **المشهد العالمي لأزمة التعليم العالي، والمشهد السوسيولوجي لعلاقة الجامعات العربية بالمجتمع والمؤسسات التربوية، ثم المشهد الجامعي الداخلي نفسه وما يجري فيه من تفاعلات أكاديمية. وعلى هذا النحو يمكن أنَّ نوضح الصورة كاملة ضمن جدلية العالمي والدولي والداخلي.**

٢ـ المشهد العالمي النيوليبرالي لسقوط الجامعات:

لا يمكن فهم الوضعية التي أدّت إلى سقوط الجامعات العربية في مستنقعات الفساد والعدمية دون النظر في المشهد العالمي لتدهور أنظمة التعليم العالي في مختلف أنحاء العالم تحت تأثير ما يسمّى بالليبرالية الجديدة، التي أقدمت على تحويل الجامعات ومؤسسات التعليم العالي إلى مجرد مراكز رأسمالية لإنتاج الخبراء والمتخصصين، والقضاء على الجوانب الثقافية والفكرية في هذه الجامعات.

فأزمة الجامعات العربية يجب أنَّ تؤخذ ضمن سياق الأزمة العالمية للتعليم العالي في العالم، فالجامعات العالمية تعاني من أزمة كبيرة في ظل التحولات الرأسمالية والليبرالية الجديدة، ويجري الحديث اليوم عن أنَّ الجامعات في العالم المتقدم تتحول تدريجيّا إلى جامعات تقنية فنية تكنولوجية منتجة للخبراء والخبرة العلمية وكل ما من شأنه أنَّ يدفع هذه الجامعات للمساهمة في الإنتاج الرأسمالي بصيغته الجديدة. ويتّضح لمن ينظر بعمق فيما يجري في منظومات التعليم العالمية أنّ هذه المنظومات تحوّل وتتحول بكل ما فيها وفي مختلف وظائفها لتتشكّل على منوال النظام الليبرالي الجديد، ولتعمل على التجاوب والاستجابة لمتطلباته، وذلك إلى الدرجة التي تتحوّل فيها الجامعات ومؤسسات التعليم العالي والتعليم العام إلى منصات إنتاجية أيديولوجية تقوم بمواكبة الرأسمالية الجديدة في مختلف توجهاتها وتعيناتها وتطوراتها.

وعلى هذا الأساس تُدار اليوم عملية دمج الجامعات في عملية الإنتاج الرأسمالي وتحويلها إلى مؤسسات رأسمالية ترتبط جوهريا بعجلة الإنتاج الليبرالي الحرّ. وبدأت المؤسسات الرأسمالية اليوم نشاطا واسعا لدمج الجامعات في نسق الحياة الوظيفية للمجتمع الرأسمالي الصناعي وتلبية احتياجاته، وبعبارة أخرى تجري عمليات مجتمعية لتحويل المدرسة إلى مدرسة رأسمالية بوظائفها وبنيتها وأدوارها التربوية، وهذا ما يمكننا أنَّ نطلق عليه: رأسملة المدرسة. وفي هذه الرأسملة تكمن كثير من مصائب العلم وأزماته (وطفة، ٢٠١١).

وفي هـذا الأمـر يـرى فرانسـوا ليوتـار (Jean-François Lyotard) أنَّ «المعرفـة» تحولـت في عـصر مـا بعـد الحداثـة إلى «معلومـات» يمكـن أنَّ تحفـظ وتختـزن، وبالتـالي تبـاع، وتشـترى وأصبحـت المعرفـة خاضعـة لمنطـق السـوق، وليـس لمنطـق الحقيقـة. فالمعرفـة في هـذه الحالـة تقـدر بالمنفعـة أو الخدمـة التـي تؤدّيهـا بـصرف النّظـر عـن الصـواب والخطـأ والبحـث عـن الحقيقة(الوقيـان، ٢٠١٣).

وإذا كان كارل ماركـس قـد أفادنـا بـأنَّ الرأسـمالية تقـوم بتسـليع كلّ شيء حتـى تصـل إلى المعـاني والـدلالات والقيـم حتـى إلى الـروح الإنسـانية، فتعمـل عـلى تحويلهـا إلى سـلعة تبـاع وتشـترى، فإنـه لا غرابـة أبـدا وفقـا لهـذا التصـور الماركسـي أنَّ تتـم عمليـة تسـليع الجامعـات وتحويلهـا إلى مؤسسـات ربحيـة عـلى وجـه الإطـلاق. ونظـرا لهـذا الوجـه القبيـح للرأسـمالية الجديـدة يشـن **نعـوم تشومسـكي (Avram Noam Chomsky) هجومـا عـلى المؤسسـات الغربيـة باعتبارهـا الوجـه الحداثـي للشـيطان!**

وهـذه الوضعيـة الجديـدة لسـلعنة الفكـر والمعـاني تـؤدي إلى تدمـير كلّ مـا هـو جميـل ونبيـل وخـلاق في الحيـاة الإنسـانية، وتدفـع بالتـالي الإنسـانية إلى عـالم التّفاهـة والسّـفاهة والانحطـاط الأخلاقـي، وهـو العـالم الـذي شـكل موضوعـا مركزيـا للبحـث والتقـصّي مـن قبـل آلان دونـو (Alain Deneault)، في كتابـه ذائـع الصيـت (نظـام التفاهـة) (La médiocratie) (دونـو، ٢٠٢٠).

يعتـبر دونـو نظـام التفاهـة الرأسـمالي «ثـورة تخديريـة» جديـدة، «غرضهـا تركيـز حكـم الـرداءة والهيمنـة، مـن طريـق الاسـتبدال بشـخصيتي المثقَّـف والسياسي، «الخبيرَ» الـذي صار بوقًا للسـلطة، مسـتعدًّا لبيع عقلـه للرأسـمالية، مقابل الحصـول عـلى المـال، في حـين أنَّ «المثقـف الملتـزم» يتحمـل مسـؤولية نـشر القيـم والمثـل؛ إذ اسـتحوذت الـشركات عـلى جامعـات اليـوم، وأصبحـت تموّلهـا، فصـارت مصنعًـا للخـبراء وليـس المثقفـين والمفكريـن والفلاسـفة حتـى إنَّ رئيـس جامعـة عالميـة كبرى صرح مـرة قائـلًا: «عـلى العقـول أنَّ تتناسـب مـع حاجـات الـشركات»، **في حين قال**

رئيس إحدى الشبكات الإعلامية الغربية الضخمة: «إن وظيفته هي بيع الجزء المتوفر من عقول مشاهديه المستهلكين للمعلن» (الحجري، ٢٠٢٠)..

فالوسط الأكاديمي والجامعي «لم يستطع أنَّ ينفلت من اجتياح نظام التفاهة، بل أصبح جزءا لا يتجزأ من هذ النظام ينفعل بقواعده وينضبط لها، ومن هذه المظاهر هوس الحصول على الشهادات العلمية العالية لأغراض الظهور الاجتماعي وحده. وعلى هذا النّحو تتحوّل الجامعات من منتج للمعرفة إلى تاجر لها، يعمل في وسط من الاعتبارات الكمية والقيم الزبائنية»(دونو، ٢٠٢٠، ١٤).

وليس من الغرابة في شيء أنَّ يؤكد دونو أنَّ الجامعات أصبحت منتجة للتفاهة، وتحولت كثير منها من منتج للمعرفة إلى تاجر فيها، فصارت التفاهة خيارا مؤسسيا «فجامعات اليوم **لا تركز على ترسيخ القيم العلمية والأخلاقية لدى الطلاب ولا تشجع فيهم التفكير النقدي والفضول المعرفي. وهذا ما يحدث، فالنظام الرأسمالي الجديد يسبغ التفاهة على كل شيء: في الفن والسياسة والإعلام والصحافة والبحوث** الجامعية والشبكات الاجتماعية والتواصل الاجتماعي والتلفزيون والكتب والثقافة والتجارة والاقتصاد والقيم الاستهلاكية والسلوك الحياتي العام والخاص»(دونو، ٢٠٢٠، ١٤). وعلى هذا النحو صارت الجامعة «مؤسسة صناعية مالية أيديولوجية توظّف لأغراض النظام الاقتصادي الجديد» (دونو، ٢٠٢٠، ٨٧).

ويوجه دونو نقدا صارما للجامعات، بقوله: «ما عاد الطلبة مستهلكين للتدريس وللشهادات المقدمة في الحرم الجامعي، لقد صاروا هم أنفسهم سلعا»(دونو، ٢٠٢٠، ٩٢). وهكذا يذهب دونو بنقده إلى حدود الصدمة: «أن يكون الطالب سلعة تُباع وتُشترى في «اقتصاد المعرفة». فكل ما يحدث في هذه الجامعات يحدث في ضوء الاحتياجات الملحّة للشركات الاقتصادية»(دونو، ٢٠٢٠، ٨٧).

هذه الصورة العالمية لما يحدث في الجامعات في مختلف أصقاع العالم تساعدنا كثيرًا في فهم الدور والوظيفة التي تقوم بها جامعاتنا اليوم، وتشكل الإطار العام

الـذي يمكّننـا مـن فهـم مـا يحـدث في جامعاتنـا مـن عمليـة تشـويه للعقـل وتدمـير للقيـم الجامعية.

فجامعاتنـا ليسـت في نهايـة الأمـر إلاّ صـدى للجامعـات الغربيـة، وقـد أُضفيـت عـلى فعالياتهـا نكهـة شرقيـة تتمثَّل فيما يسـميه ماركس «بالاسـتبداد الشرقـي» الذي دكَّ أبـواب الجامعـات العربيـة، حتّـى حوّلهـا إلى جثـة هامـدة دون أنَّ يعلـن موتها.

ومـن يـر الانتشـار التجـاري المكثـف والخطـير للجامعـات الخاصـة التـي تنتشر في كل جحـر وزاويـة في العـالم العـربي، يـدرك تمامـا مـا آل إليـه التعليـم الجامعـي في بلدانـنـا. وهـذا المـدّ الأسـطوري للتعليـم الجامعـي الخـاصّ يعـبّر عـن الـروح الليبراليـة الجديـدة القائمـة عـلى مبـدأ التسـليع والربـح والتجـارة. لقـد حـوّل هـذا التعليـم جامعاتنـا إلى مراكـز تجاريـة، تبـاع فيهـا أرخـص أنـواع المعرفـة دون أيّ جـدوى علميـة أو حتـى اقتصاديـة في عالمنـا المنكـوب بهـذه الجامعـات. والكارثـة قـد تكـون أكـبر عندمـا نـرى بـأمّ أعيننـا تخصيـص الجامعـات ومؤسسـات التعليـم العـالي، التـي يتـمّ تحويلهـا إلى مؤسسـات رأسـمالية ربحيـة تقـوم عـلى أخـلاق النظـام الرأسـمالي الجديـد الـذي يوجـد لديـه قانـون مقـدّس واحـد هـو الرأسـمال والربـح. وكل مـا يجـري في العـالم يجـب أنَّ يجـري عـلى منـوال هـذه القاعـدة الليبراليـة الجديـدة. وقـد هالنـي وأنـا أخـط هـذا الكتـاب مـا تناقلتـه مصـادر إعلاميـة تتحـدث عـن تخصيـص الجامعـات الحكوميـة في الكويـت، والذّريعـة هـي أنّ هـذه الجامعـات لم تحقّـق جدواهـا المعرفيـة المطلوبـة، ولم تسـجّل حضورهـا في التّصنيفـات الدوليـة العالميـة، ومـا أحسـب هـذا الأمـر إلا امتـدادا لمـا يجـري في هـذا العـالم الحـرّ بالمعنـى الاقتصـادي الليـبرالي. وممّـا لا شـكّ فيـه أنّ تسـليع التعليـم يلغـي الحريـة النقديـة والثـراء الأكاديمـي الـذي يسـتند إليـه النظـام التعليمـي كـي يرتقـي عـن أنَّ يكـون مجـرّد آلـة للتنميـط (McMurtry.1991.215). والأخطـر مـن ذلـك كلّـه أنّ السّـلطات في بلداننـا تدفـع بمؤسسـاتها الأكاديميـة إلى طريـق الفشـل ليكـون ذلـك ذريعـة لهـا للتخلّـص مـن هـذا العـبء الـذي يثقـل كاهلهـا، بعـد أنَّ أصبحـت في مركـز مـن القـوة الأيديولوجيـة يؤهلهـا لأنَّ تنطلـق بممارسـة

القـوة إلى أبعـد حدودهـا. ومـن الطبيعـي أنَّ توظّـف هـذه الجامعـات العابـرة للقـارات في خدمـة الفسـاد العالمـي الـذي نـراه يطـلّ علينـا كمـوج البحـر الهـادر.

وبنـاء عـلى مـا تقدم نقـول: إنه يوجد اليـوم توجّه عالمي كاسـح لوضع الجامعات في فلـك الليبراليـة الجديـدة، وهـو الأمـر الـذي يضعـف التوجّهـات الثقافيـة لـدى الأكاديميين، ويـضرب الاختصاصـات الفكريـة النقديـة في مختلـف أنحـاء العـالم. ولنقـل أيضًـا إنّ البنـاء عـلى عمليـة التسـليع والتسـويق والربـح يـؤدّي جوهريـا إلى إفسـاد المؤسّسـات التعليميـة ومنهـا الجامعيـة التـي بـدأت تتحـرّك ضمـن السـياقات الرأسـمالية الجديـدة، وهـذا يُـؤذن بتغييـب كبـير للجوانـب الإنسـانية التـي ترتهـن بالفعاليـات الثقافيّـة في الجامعـات المعنيـة.

٣- المشهد المحلي المجتمعيّ - حتميات السقوط:

ومـن السّـياق العالمـي بوصفـه الـشرط الأول الـذي يحيـط بالجامعـات العربيـة، ويعـزز توجهاتهـا المضـادة للثقافـة، لا بـدّ لنـا، في تناولنـا لمسـألة الأميَّـة الأكاديميـة، مـن البحـث في السـياق المجتمعـي للجامعـات العربيـة، فالجامعـات ليسـت جـزرا منفصلـة عـن مجتمعاتها، بـل تتفاعل مع حاضنتهـا الثقافي والحضـاري والاجتماعي. وقـد تحدثنّـا كثـيرًا عـن الإطـار السياسي الـذي يحتضـن الجامعـة، وبحثنـا أكثـر في تغـوّل السياسيّ عـلى المعـرفي، وفي الكيفية التـي أصبحت فيها الجامعات مؤسّسـات أيديولوجيـة، وتحوّلـت إلى منصّـات مبرمجـة عـلى تشريـع الفسـاد وإضفـاء الشرعيـة عـلى الأنظمـة السياسـية القائمـة على الفسـاد والإفسـاد.

وفي هـذا الفضـاء، يجـب علينـا أنَّ نأخـذ بعـين الاعتبـار والأهميـة الروابـط التـي تشـدّ الجامعـات إلى أرومتهـا التربويـة، فالجامعـة تسـتقطب طلبتهـا مـن المـدارس الثانويـة، وهـي مـدارس تفعـل فعلهـا في زرع الأوهـام وتأصيلهـا في عقولهـم. وقـد تكـون هـذه المدارس من أخطر المؤسّسـات التي ترسـخ كل أشـكال الأميَّـة الفكرية والثقافيـة. وهـؤلاء الطلبـة يحملـون بالـضرورة إرثـا تربويـا اسـتلابيا، يمتـد إلى اثني

عشر عاما من عمليات التلقين والتدمير المنظم والممنهج لما يتوفّرون عليه من قدرات عقلية فطرية في جوهرها، وهم سيشكلون لاحقا المدخلات الأساسية للجامعة، وهم أيضًا الذين سيتجرّعون مزيدا من الأوهام والضلالات العلمية أثناء دراستهم الجامعية المحتملة على مدى السنوات الباقية من تمدرسهم الذي قد يمتد إلى عشر سنوات ونيّف، أي الفترة المحتملة للحصول على الماجستير والدكتوراه.

وضمن المسار الطويل لعملية التجهيل يكون الطالب قد قضى جلّ حياته في مؤسسات تجهيلية تعتمد على نثريات المعلومات، وقلّما تتّجه إلى تنمية العقل. وعلى هذا النحو تطرح الجامعة من بضاعتها في سوق الفساد من جديد. وهو ما أطلقنا عليه دورة الفساد والإفساد. فعلى سبيل المثال: تطرح كليات التربية أجيالا من المعلمين المدجّجين بالأمية والأوهام، ليقوموا بدورهم بعملية تجهيل الأطفال في المدارس، ويتمّ ذلك على مبدأ «هذه بضاعتكم ردت إليكم»، أي تتناوب الجامعة والمدرسة فعاليات التجهيل، وكل منهما تعزز مسار الأخرى ضمن عملية إنتاج أجيال مستلبة من الخريجين.

ومن جديد، عندما ننظر إلى شخص الأستاذ الجامعي الذي خرج من هذه الدورة الطويلة من التعمية والتجهيل، أي لمدة ثلاثة عقود من الزمن، تتّضح لنا الصورة القاتمة للممارسة العدمية التي يقوم بها الأستاذ الجامعي في جامعته. فكيف للأستاذ الجامعي المثقل بحمولة ثلاثين عاما من التجهيل المستمر القائم على حفظ النّصوص وترديدها، ثم نسيانها، وعلى مبدأ التسلط والإكراه، كيف يمكن للأستاذ الجامعي أنَّ يكون مبدعا، وكيف يستطيع أنَّ يلقي عن عاتقه ثقل هذه السنوات المحملة بكلّ أشكال القهر المعرفي والاستلاب الثقافي؟.

والأخطر من ذلك كلّه البيئة الثقافية التي يعيش فيها، أو ما يمكن أنَّ نسميه الذهنية أو العقلية التي عاش في ظلها وتماهى بها، فالعقل العام الذي يسود ويهيمن في مجتمعاتنا عقل مخرّب بأنماط من التفكير الأسطوري، ومحمّل بأثقال هائلة من

الخرافات والأوهام والمقولات والأحكام الغريبة غير المنطقية التي تعشّش في بُنَى الثقافة السّائدة في مجتمعاتنا. وهذا يعني أنَّ الأستاذ الجامعي الذي نعرفه اليوم قد عاش في هذه الأجواء، وتشرب من معين هذه الثقافة الشعبية المحمّلة بأيديولوجيات التطرف والتعصّب للقبيلة والدّين والطائفة والعائلة، وفيها أشكال وألوان من الخرافات والأوهام. ومثل هذه الأوهام تتحوّل إلى عقلية «هابيتوس» تحكم عقول النّاس أكاديميين وغير أكاديميين. وهنا تكمن الكارثة، فالأكاديميون الذين يحملون أعلى الشّهادات وأعظم الألقاب قد يحملون أوهاما ثقافية راسخة في عقولهم مضادّة لكلّ أشكال العلم والمعرفة، مثال ذلك الأكاديميّ المتخصّص في الجغرافيا الذي يرفض نظرية دوران الأرض حول الشّمس، والأستاذ المتخصّص في الفيزياء الذي يرفض نظرية الجاذبية، وأستاذ الفلسفة الذي يرى في فلسفة أرسطو هرطقة، وفي فلسفة ديكارت جنونا. ومع أنّني لا أقحم الحكايات الشخصية، فإنَّ واحدة منها تلح عليّ كثيرًا لغرابتها. والقصّة حوار بين أستاذين جامعيين في لقاء عامّ، أحدُهما تحدّث عن آينشتاين ومدح قدرته العبقرية، وما قدّمه للعلم والمعرفة، وأنّه يندر أنَّ يكون له مثيل في تاريخ الفيزياء الكونية، وما إنَّ انتهى من عبارته الأخيرة حتى ردّ عليه الآخر بقوله: هناك من هو أفضل من آينشتاين في هذا الميدان! وأشار في حديثه إلى الصحابي الجليل علي بن أبي طالب رضي الله عنه وأرضاه، فأجابه الأول: نحن لا ننكر فضل علي عليه السلام وعبقريته في الفقه، وأصالته في علوم الدين، ومكانته العظيمة في الدين والإسلام، ولكنْ هل يمكن لك أنَّ تحدثنا عن نظريته في الفيزياء!! عندها غضب صاحبنا واعتبر هذا الرّدّ استفزازا، وبدأ يصرخ بصوت عالٍ، قائلا لمخاطبه: «ما الذي تفهمه أنت عن علي أيها الجاهل»! وهناك آلاف القصص والحكايات عن التماثل بين الإنسان غير المتعلم، والإنسان الحاصل على الدرجات العلميّة. ونمتلك في جعبتنا قصصا وحكايات شاهدنا ولمسناها وعرفناها عن هذا التماثل العجيب في التفكير والنّظر.

وقد أجريت دراسات كثيرة تبيّن فيها أنّ الأكاديميين المتخصّصين في مجالاتهم والمبدعين فيها لا يختلفون في نظرتهم إلى الوجود وتصوّرهم الفكري للعالم عن

عامة الناس، وفي هذا المستوى يتجانس الحداد والنجار والفيلسوف والفيزيائي والطبيب في النظر إلى الحياة بنظرة متشابهة جدا، حتى إنه لا يمكن التمييز بينهما، كما أنّ الأخذ بالعادات والتقاليد والقيم لا يختلف بين فقهاء العلم والأميين من الناس. وهنا علينا أنَّ نأخذ بضغط العقلية والثقافية الشعبية السائدة في التشكيل الذهني للأكاديميين من جهة، وضغط المؤسّسات التربوية التي عاشها من جهة أخرى، فضلا عن الأجواء التي يعيش فيها في الجامعة، لنرَى أيّ مصير فطري وثقافي يكونون عليه.

وفي المستوى الثالث أيضًا يجب علينا أنَّ نأخذ بعين الاعتبار ظروف الحياة الاجتماعية والمادية للأستاذ الجامعي الذي يتعرض لعملية إفقار وتفقير شديد الوطأة بصورة مخيفة ومستمرة. وهو أمر تفرضه، كما نعلم، السلطات القائمة التي لا تريد للأستاذ الجامعي أنَّ ينصرف إلى العلم وإنتاج الثقافة، فالأكاديمي الذي لا يجد قوت يومه يعيش، بلا شكّ، حياة ذهنية مشتتة، إذ عليه أنَّ يلهث وراء المكافأة طوال فترة عمله في الجامعة. والسّؤال هنا: كيف يستطيع الأستاذ الجامعي أنَّ يبدع ضمن ثقل الحياة ومطالبها، وأن ينتج، أو أنَّ يكون فاعلا، وهو بذلك وضمن عبثية البحث المستمرّ عن اللقمة وعن الكرامة، ربما لا يستطيع مقاومة الوقوع بين براثن الفساد؟ وهنا نطرح سؤالا آخر هو: لو كان الأستاذ الجامعي في وضع مادي واجتماعي يسمح له بالحياة الحرة الكريمة، هل كان يلجأ إلى الفساد والرشوة والأعمال غير الأخلاقية؟ وهنا علينا القول إنّ وضع الأكاديميين في حصار الفقر والهامشية والإذلال اليومي يشكل عاملا خطراً في عملية تدمير وعيهم واستلابهم ودفعهم إلى مستنقع الجهل والأمية. وتشكل هذه العوامل مجتمعة (ترويض الأستاذ الجامعي، وتسييس دوره، ودورته التربوية التجهيلية، والمناخ الثقافي الذي يعيش فيه، والظروف المعيشية الصّعبة) قوة كبيرة تؤدّي في نهاية الأمر إلى سقوط الأستاذ الجامعي في فراغ الجهل والأمية، دون أنَّ يكون له حول أو قوة، وقد يجد نفسه في حالة اغترابية شديدة الوقع، وفي حالة استلابية شديدة التدمير. وستكون الجهالة والأمية قدرا له ومصيرا.

٤ - مشهد الفضاء الأكاديمي - أجواء الفساد:

لقد أفضنا في صفحات هذا الكتاب وفصوله في تحليل الوضعيات الحاكمة للفضاء الداخلي للجامعات العربية أو غيرها، وأشرنا إلى مختلف المظاهر الاستلابية التي تمارس ضدّ الفكر والمعرفة والحرية الفكرية. وليس من الضرورة أنَّ نسهب في تكرار ما استعرضناها وحلّلناه مجهريا. فقط علينا أنَّ نقول: إنّ المصير الفكري والثقافي للأستاذ الجامعي يتحدّد بطبيعة الأداء الأكاديمي الداخلي لهذه الجامعات. ويمكن أنَّ نقول هنا عن خبرة طويلة: إنّ ٩٠٪ من التشكيل الأكاديمي يبدأ في أجواء العمل الأكاديمي. فالأستاذ الجامعي يتعلّم بعد ممارسة المهنة وليس قبلها. وحال المهنة الأكاديمية لا تختلف عن حال أي مهنة أخرى، كمهنة الطبيب والمهندس والطيار، وهؤلاء يتشكلون عملياً في فضاء العمل الميداني، أي عندما يبدؤون سيرتهم المهنية.

فالأستاذ الجامعي الذي يعيش في فضاء أكاديمي مفعم بالعطاء الفكري والنقدي، بين أساتذة كبار، وممارسات أكاديمية خلاّقة، يتشكّل على هذه الصورة فيكون نابغا في مهنته وتفكيره وعطائه المعرفي، فمهنة الأكاديمي تقوم على مبدأ «الأستذة»، ونقصد بالكلمة أنَّ يتلقّى العلم والمعرفة والفهم على أيدي المخضرمين في مجال اختصاصه هذا.

ولكن عندما يجد الأكاديمي نفسه، ولاسيَّما المبتدئون منهم، في أجواء الفساد والإفساد الذي يعمّ الأوساط الجامعية التي أفضنا في بحثها وتقصيها على مدى فصول هذا الكتاب، ولاسيَّما غياب الحريات الأكاديمية، والتسلط البيروقراطي، وزيف الشّهادات والألقاب، والفساد المستشري في أوصال هذه الجامعات، والتطبيع الأيديولوجي، والنزعات الدوغماتية للأكاديميين، والتعصب الأكاديمي في الاختصاصات، وزيف النشر العلمي، ووصول غير المؤهلين إلى مراكز الإدارة الجامعية، والتضييق على الأستاذ الجامعي، وحرمانه من حرّية الرأي، ووضعه في قفص الصّمت المطبق خوفا من البطش.... كلّ

هـذه الأمـور وغيرهـا تمثّـل بيئـة مدمـرة لعقـل هـذا الجامعـيّ، هادمـة لوعيـه.

فالأسـتاذ الجامعـي الـذي يعيـش سـنوات طويلـة ضمـن هـذه البيئـة لـن يسـتطيع تجنّـب آثارهـا المدمّرة، وسـيتعرض في النهاية لوبـاء الغباء والاغـتراب. فالأكاديمي كغـيره مـن بنـي البشر يسـتبطن الوضعيـات القيميـة التي يعيشـها، أكانـت إيجابية أم سـلبيّة، عـلى مبـدأ: قل لي من تعاشر أقل لـك من أنت. ومن المعـروف أنَّ الفعاليات الأكاديميـة الذكيـة تـؤدي إلى توليـد الـذكاء والقـدرة عـلى تطويـر الـذات معرفيـا. وعـلى العكـس مـن ذلـك فإنَّ العيـش في أجـواء موبـوءة بالغباء والفسـاد قد تشـكّل حتميّـة خامسـة تضعـف قـدرة الأسـتاذ الجامعـي في مختلـف ميادين الفكـر والثقافة. وتحـت تأثـير هـذه الحتميـات الخمـس سـنجد أنّ الشريحـة العظمـى مـن الأكاديميين يفتقـرون إلى ثلاثـة أمـور أساسـية: أوّلهـا القـدرة الإبداعيـة، وثانيهـا الطاقـة النقدية، وثالثهـا المنهجيـة العلميـة التـي تؤهّلهـم لمقاربة القضايـا الفكريـة والاجتماعية.

٥ ـ سؤال النهضة ـ إصلاح أم ثورة؟

والسّـؤال الكبـير الـذي يطرح نفسـه، هو كيفية الخروج من هـذا المأزق الحضاري للجامعـات العربيـة المتمثّـل في الأميّـة الأكاديميـة للأكاديميـين؛ أي كيف نقضي على هـذه الظّاهـرة ونرتقي بالأسـتاذ الجامعي إلى دوره التنويري في المجتمع؟ وهو سـؤال يبـدو بسـيطا في ظاهـر الأمـر، ولكنّـه، في باطنـه، سـؤال صعـب وشـديد التعقيـد لمـن يمتلـك رؤيـة بعيـدة المدى بأبعاد هـذه الظّاهـرة وامتداداتها.

وفي معـرض الإجابـة عـن هـذا السّـؤال الحيـويّ والاسـتراتيجي، يـرى كثـير مـن المفكريـن أو معظمهـم أنّ القضـاء عـلى هـذه الظّاهـرة (نعنـي الجهالـة الأكاديميـة) يمكـن أنَّ يتـمّ من خلال مجموعة من الإصلاحات والإجـراءات في داخل الجامعة، فعلى سـبيل المثـال يـرى كثـير منهـم أنه يمكـن إصـلاح الجامعـات والخـروج بها من مأزقهـا بإطـلاق الحريـات الأكاديميـة، وتشـديد الإجـراءات الإداريـة، وتشـجيع الإنتـاج العلمـي، وربّما توفير فرص أفضل لأسـاتذة الجامعـات في الجامعة من أجل

العمل والإنتاج، وانتقاء أفضل الأكاديميين للتّدريس.... إلخ. ومما لا شكّ فيه أنّ هذه التصوّرات إيجابية، **فكلّ هذه الإجراءات مطلوبة، لكنها لن تكون كافية أبدا، ولن تحقّق جدواها أيضًا إلا في ظل إصلاح يعتمد على رؤية شمولية للأزمة بوصفها أزمة بنيوية ضاربة الجذور في وضعية التخلف التي تعانيها مجتمعاتنا.**

فأزمة الجامعة - كما ذكرنا مرارا وتكرارا- أزمة بنيوية مجتمعية، **والأمية الأكاديمية تعبير عميق عن هذه الأزمة. وهذا يعني أنّ أيّ إصلاح يجب أنَّ ينظر إلى القضية على نحو شمولي، وأن يأخذ بعين الاعتبار مختلف عناصر المشهد الأكاديمي في علاقته بالمجتمعي والعالمي**، كي نتمكن من استكشاف الإصلاح الذي يمكّن الجامعات من تحقيق غاياتها النهضويّة والتنويريّة. ومن ثم، فإنَّ أيّ حركة إصلاحية يجب أنَّ تأخذ العناصر التي تحدّثنا عنها، وهي البعد العالمي والبعد المجتمعي والبعد الثقافي والبعد الداخلي للجامعة، وأن يجري العمل في هذه المستويات معا كي نحدث تثويرا حقيقيًّا يدفع الجامعة إلى دورها الطبيعيّ. على أنّ الإصلاح المنشود ينبغي أنَّ يكون شاملا ومتزامنا، يأخذ بعين الاعتبار مختلف عناصر هذه الظّاهرة وحتمياتها السياسية والاجتماعية والدولية.

على سبيل المثال، لا يمكن إصلاح الجامعة فعليّا دون إصلاح النّظام التربويّ برمّته، لأنّ الجامعة مجرّد حلقة في بنية النظام التربوية، إذ كيف نتحدّث عن دور ثقافي للجامعة بمدخلات طلابية ضعيفة، ولا يمكن الحديث عن إصلاح أكاديمي دون إصلاح سياسي، أي تحرير الجامعة من الهيمنة السياسية ومنحها الحريات الأكاديمية المستلبة؟ ولا يمكن أيضًا إصلاح الجامعة دون إصلاح ثقافي في المجتمع، فهناك عدد كبير من المؤسّسات الثقافية التي تنشر الجهل في المجتمع مثل المؤسسات الإعلامية، وبعض المؤسّسات الدينية الإعلامية التي تنشر ضروبا من التعصب الديني والطائفي، وهناك مؤسّسة القبيلة والأسرة التي تنشر الخرافات والأوهام في عقول الأطفال. **وهذا يعني في النهاية أنّ الإصلاح يحتاج إلى خريطة شاملة لمختلف أبعاد الأميَّة الأكاديمية بأسبابها البعيدة والقريبة، الداخلية والخارجية، الدولية والوطنية، الخاصة والعامة، العاجلة والآجلة.** وهذه

الخريطة يجب أنَّ تحـدّد لنـا مـا هـو ممكن، ومـا هو متاح، وترسـم لنـا أوليـات العمل والنّشـاط في مجـال تثويـر العقـل الجامعـي وإعـادة بنـاء الأكاديمـي المثقّـف الفاعل في عمليـة البنـاء الحضـاري لأمتـه وجامعتـه. وهـذا كلّـه يعنـي أنّ الإصـلاح لا يكـون مجـرّد إجـراءات داخليـة في الجامعـة.

وهـذا المخطـط لا يمكـن أنَّ يكـون خـارج نطـاق مـشروع سـياسي إصلاحـي جـادّ وفاعـل، وهنـا تكمن أكبر مشـكلاتنا على الإطـلاق؛ لأنّ أي محاولـة إصلاحيّة لـن يكـون لهـا أيّ أثـر في ظـلّ أنظمـة شـمولية تريـد أنَّ تُبقـي عـلى وضـع الجامعـات بوصفهـا مؤسّسـات أيديولوجيـة للأنظمـة السياسـية القائمـة.

وهنـا علينـا أنَّ نجـزم ونؤكّـد أنَّ جامعاتنـا ذاهبـة إلى حتفهـا العلمـي، مـا لم تجـد مشروعـا سياسـيّا مجتمعيّـا يبـدأ بإعادة الاعتبـار إليهـا، ويمكّنها من إطـلاق قدرتها في عمليـة الخلـق والبنـاء. والمشـكلة الكـبرى أنّ الأنظمـة السياسـية التـي تديـر المشـاريع الكـبرى لا يمكنهـا أنَّ تنقلـب عـلى جوهـر وجودهـا الشّـمولي. فالعـالم العـربي محكـوم بأنظمـة شـمولية لا يمكنهـا، ولا يتوقـع منهـا أبـدا، أنَّ تتخـلّى عـن دورهـا في تحطيـم كل أشـكال المؤسّسـات المنتجـة للثقافـة والمعرفـة. ومـن المعـروف أنَّ **هـذه الأنظمـة الشـمولية لا يمكنهـا إلاّ أنَّ تبـدع فتـكا وتدمـيرا في مجتمعاتهـا، ولاسـيّما في مؤسّسـات العلـم والمعرفـة فيهـا. ويمكـن لأيّ مـن الباحثـين أنَّ ينظـر فقـط في رواتـب أسـاتذة الجامعـات لـيرى هـذا الإجحـاف الكبـير بحقـوق الأكاديميـين، كـما يمكـن لنظـرة واحـدة لمخصّصـات الإنتـاج العلمـي في العالم العـربي لنرى هـول الكارثـة الكبرى التي ترتكبهـا السياسـات القائمـة، ودورهـا في تخريـب العقـل، وتدمـير المعرفـة، واعتقـال الفكـر، وتهميـش الثقافـة بـكل المعايـير. ويمكـن أنَّ نـضرب مثـالا واحـد عـن الإهمال السـياسيّ للعلم والمعرفة، والاهتمام بالشـأن العسـكريّ الذي يلتهم خيرات الشـعوب العربيـة وميزانياتهـا، دون تحقيـق أيّ انتصـار عـلى عـدو واقعـي، أو حتّـى محتمـل.**

لنأخـذ مثـلا الإنفـاق الصهيـوني عـلى العلـم والفكـر والثقافـة والبحـث العلمـي، لقـد أنفقـت إسرائيـل ٦ , ١١ مليـار دولار عـلى البحـث والتطويـر العلمـي في العـام

٢٠١٣، أي ما يزيد عن ٪ ٢,٤ من ناتجها الإجمالي المحلي. وهذا المستوى من الإنفاق نجده في معظم الدول المتقدمة. ولنقارن الآن الكيان الصهيوني (إسرائيل) بأفضل وأقوى وأغنى دولة عربية وهي السعودية، لنرى الفرق بينهما: أنفقت السعودية ١,٨ مليار دولار فقط على البحث والتطوير في العام ٢٠١٢، أي بما يقلّ عن ٪ ٠,٢٥ من ناتجها الإجمالي، في حين. أنفقت ما يقارب ٥٦,٧ مليار دولار على المنشآت والمؤسّسات العسكريّة في العام ٢٠١٢، أي ما يقارب ٪٨,٩ من ناتجها المحلي الإجمالي. وعلى هذا المنوال أنفقت جمهورية مصر العربية ما يقارب ٠,٩١ مليار دولار على البحث والتطوير في العام ٢٠٠٧، أي ما يعادل ٪٠,٢٣ فقط من ناتجها الإجمالي المحلي. وبالمقارنة فإنَّ إسرائيل تنفق إثني عشر ضعفا أكثر من مصر على البحث العلمي، مع أنَّ مصر تُعَدُّ دولة جبارة بإمكاناتها واقتصادها وعدد سكانها. ويمكن القول، في هذا السياق، إنّ إسرائيل ربّما تنفق على البحث العلمي ما يعادل مجموع ما تنفقه الدول العربية التي خصّصت ميزانياتها الكبرى لشراء السّلاح والإنفاق على المنشآت العسكرية(وطفة، ٢٠٢٠).

وبالمقارنة أيضًا نرى أنَّ الولايات المتحدة الأمريكية أنفقت على البحث العلمي حوالي ٤٠٥,٣ مليار دولار، أي ما يعادل ٢,٧ من إنتاجها المحلي في عام ٢٠١٢، في حين أنفقت ما يقارب ٥٨١ مليار دولار على المنشآت والمؤسسات العسكرية في العام ٢٠١٢، أي ما يقارب٠,٣٪ من ناتجها المحلي الإجمالي.

ولنقارن أمريكا بالعراق الذي أنفق ما يقارب ٠,٢ مليار دولار على البحث والتطوير في العام ٢٠١٢ فقط، أي ما يقلّ عن ٠,٠٣ ٪ من ناتجه الإجمالي المحلي، في حين أنفق ما يقارب ١٨,٩ مليار دولار على المنشآت والمؤسسات العسكرية في العام ٢٠١٢، أي ما يقارب ال٥,٨٪. فالدول العربية تنفق جلّ ميزانياتها على شراء الأسلحة التي لا تستخدم إلاّ ضدّ شعوبها، في حين تنعكس هذه الوضعية لنجد أنَّ الدول المتقدمة تنفق جلّ ميزانيتها ومداخيلها على البحث العلمي. والتطوير. والسّؤال هو: ماذا لو قامت الدول العربية بقلب المعادلة، فأنفقت

ميزانيات الجيش والحرب على الجامعات والبحث العلمي؟ وماذا نقول عن رواتب أساتذة الجامعة الذين يعملون مهنا شاقّة إضافة إلى وظيفتهم الأكاديمية لتحصيل قوتهم اليوميّ. ونحن نسوق هذه المقارنات لندلّل على أنّ الأنظمة العربية لا تولي التعليم أو البحث العلمي أيّ اهتمام، وتخصص، في المقابل، جلّ ميزانياتها للحروب وشراء الأسلحة المنتهية الصلاحية.

والسؤال الخطير هو: كيف يمكن إقناع هذه الأنظمة بزيادة الإنفاق على التعليم والبحث العلمي وهم يحاربونه بمختلف السبل والوسائل المتاحة؟ إنَّ أيّ إصلاح تربوي أكاديمي معرفي يتطلب أنَّ تقلب هذه الحكومات ظهر المجن للإنفاق العسكري، وأن تخصص الميزانيات الكبرى للتعليم والبحث العلمي. وهذا يبدو لنا مستحيلا في ظلّ هذه الأنظمة السياسية الشمولية التي تنظر إلى الحياة من خلال مدى القوة العسكرية التي تمتلكها، ومدى اتّساع هيمنتها الأمنية وقوّة أجهزتها.

وبعيدا عن السياسات القائمة في مجال التعليم العالي التي لا يرجى منها خير أبدا، ولا يمكن أنَّ يتّقى شرها، يجب علينا - نحن الأكاديميين والمثقفين بعامّة- الإقرار بتخلّف جامعاتنا، وتصدّع مقوماتها، وترهّل بنيتها، وتداعي وظائفها العلمية دون خجل أو تردّد أو وجل. ومن غير هذا الاعتراف سيصبح من الاستحالة بمكان الانطلاق نحو الإصلاح الجذري المطلوب. إنّ عدم الاعتراف بقصور جامعاتنا ونظامنا التعليمي، وعدم الإقرار بضعفه وترهّله يعني الاستمرار في تجرّع الأوهام، والاستمرار في تدمير مقومات وجودنا. لقد اعتاد مسؤولو التعليم العالي على الخطاب التمجيدي لسياسات التعليم، وألِفوا أنشودة القول بأننا نحقق سبقا حضاريا في كلّ شيء: في التعليم والتعليم العالي والاقتصاد... وهذا الأمر يشكّل خطراً كبيرا سينتهي بنا إلى الغرق في مستنقعات التاريخ والحضارة.

يجب على المسؤولين في بلداننا أنَّ يتخلّوا عن أهوائهم، وأن يسقطوا أوهامهم، وأن يقفوا وقفة جريئة نقديّة ليقولوا لنا إننا في القاطرة الأخيرة من حركة

النهوض الحضاري، وإنّ أوتاد هذه القاطرة قد تنقطع وتتقطع بنا ما لم نشد العزم، ونسارع إلى العمل على تقوية وشائج صلتها بقاطرات التاريخ الحضاري للإنسانية. ولا بدّ لنا من أيّ محاولة للنهوض من الاعتراف بأنَّ أوضاع جامعاتنا مترهّلة متردّية وغير قادرة بصورتها الحالية على مواكبة الركب الحضاري، وغير قادرة على المشاركة في مستقبل الأمّة بما هي عليه من قصور وضعف في مختلف تكويناتها البنيوية والوظيفية.

وعلينا ثانيا أنَّ نتخلّص من أوهامنا، ولاسيَّما الأوهام الاستراتيجية التي نعول عليها كثيرا. وأخطر هذه الأوهام أوهام الخطط الاستراتيجية المدبّجة على الورق المقوى، وعلى صفحات الشبكة العنكبوتية مثل: رؤية التعليم العالي في عام ٢٠٣٠ وعام ٢٠٣٥. وقد أصبحت هذه الرؤى والخطط موضة في العالم العربي، مع أنّ هذه الخطط لم تر النور يوما، ولم تطبّق في الواقع، ولم تحرك ساكنا، وقد أَلِف الناس والمتخصّصون ترديدها. وهم ربما لا ينتبهون إلى أنَّ الفاصل بيننا وبين ٢٠٣٠ قد أصبح قاب قوسين أو أدنى، وأنّ هذه الخطط لم تخرج من أدراجها بعد.

ويجب علينا أنَّ نتخلى عن وهم التصنيفات التي تنفق عليها مئات الملايين، وتذهب هباء من أجل أنَّ نقدم صورة مرضية عن أنفسنا من خلال بعض التصنيفات الجامعية، وكأننا نحاول تمويه الإحساس الداخلي بالهزيمة. والسّؤال هو: ما معنى أنَّ تكون لدينا بعض الجامعات المتقدمة المصنّفة ضمن الجامعات **المتقدمة، في مقابل غرق نظامنا التعليمي وجامعاتنا في مستنقع التخلّف والخذلان الأكاديمي؟** ماذا يعني ذلك، وجامعاتنا لا تتمتع بأي استقلال أو حريات أكاديمية، وليس لها أي وزن في الإنتاج العلمي، ولا تعدو وظيفتها الدفعَ بآلاف الخريجين إلى سوق العطالة بلا مهارات أو قدرات حقيقية؟

يجب أنَّ نخرج من وهم التقدم في مجال التعليم العالي، وأن نعترف بأنّنا أقلّ شعوب الأرض إنفاقا على التعليم، وأنّ جامعاتنا أكثر الجامعات فسادا بين

جامعات العالم حيث تكثر فيها السرقات العلمية والانتحال وتنتشر الوساطة والمحسوبية ومختلف أشكال التعصّب. يجب أنَّ نعترف أنّ الفساد ينتشر ويعمّ في داخل الجامعات والأكاديميات. وهذا ما يجب على السياسات التعليمية أنَّ تقرّ به، وأن تنطلق نحو اجتثاث هذا الفساد الذي عمّ وانتشر وتغلغل في حنايا المؤسّسات الأكاديمية.

من المؤكّد أنّ جامعاتنا العربية تحتاج إلى إصلاحات شاملة وجوهرية، **وقد حان الوقت لعملية جراحية كبرى لإصلاح جذري يمنح هذه الجامعات استقلالها المفقود، وقدراتها المستلبة. حان الوقت لتحرير هذه الجامعات من أغلالها وتكسير أصفادها وتحطيم قيودها. حان الوقت لترسيخ الحريات الأكاديمية التي تمثّل الروح الحقيقية لأيّ مؤسّسة أكاديمية. حان الوقت لتحويل هذه الجامعات إلى مؤسّسات بحثية معنيّة بالإنتاج العلمي أولا وأخيرا، حان الوقت لتحويل هذه الجامعات من مدارس كبرى تعليمية إلى مؤسّسات علميّة فاعلة منتجة للعلم والمعرفة. لقد أزفّ الوقت للانتقال بها من كونها مؤسّسات لنقل المعرفة إلى مؤسّسات لإنتاجها وتوظيفها، وهذا يعني أنّ عليها أنَّ تتحوّل من مرحلة نقل المعلومات واكتسابها إلى مرحلة الاقتصاد المعرفي. حان الوقت لكي تتحوّل هذه الجامعات إلى مؤسّسات إبداعية تخطط للمستقبل وترسم حدوده وتشارك في إنتاجه، و كي تتحوّل إلى مؤسّسات فاعلة في مجتمعها، وأن تتحرّر من حالة الانفعال بسلبياتها والتّداعي تحت وقع أزماتها.**

ومن الطبيعي أنَّ هذه الجامعات لن تقوى أبدا على مواجهة مصيرها **الحضاري دون إرادة مجتمعية خلاقة فاعلة ونشطة، أو لا بدّ، تأسيسا على ذلك، من إيجاد مشروع سياسيّ اجتماعيّ هائل يستطيع أنَّ يضع هذه الجامعات في مساراتها الحضارية، وأن يتحرّك بها إلى منصّات الانطلاق التاريخي نحو النّهوض الحضاري بمجتمعاتها.** ويترتب علينا القول إنّ أي محاولة للنهوض بالتعليم العالي والجامعات يجب أنَّ تكون شاملة عامة عميقة تشمل كلّ الجامعات والمؤسّسات دون الاقتصار على هذه أو تلك من الجامعات، كما يحدث اليوم، إنَّ

دخول جامعة ما أو جامعتان أو خمس في التصنيف العالمي للجامعات لا يعني إطلاقا أنّنا حقّقنا تقدّما ونهوضا بالتعليم، إذ لا يكون النهوض إلاّ بعمل حقيقي هادئ صامت مستمرّ خارج إطار التصنيفات العلمية بدون ضجّة أو ضجيج أو صخب إعلاميّ، عمل يبدأ بوضع استراتيجيات حقيقية ليست كهذه التي ترتسم على الورق، بل تلك التي تتحوّل إلى قوة حية وحيوية في عمق مؤسّساتنا التعليمية. وعندها نستطيع أنَّ نقول بأنَّ التعليم العالي بدأ يتجه نحو مساراته النهضوية، وإنه بدأ يستجمع في ذاته القدرة على النهوض للمشاركة في المستقبل وصناعته أيضا.

علينا – نحن العرب – أنَّ ندرك أنَّ ما يحدث وسيحدث هو التحضير لولادة عالم جديد متفرّد، عالم لا مكان فيه للتخلّف والتّقاعس، عالم جديد مذهل، لن يكون فيه للضعفاء مكان أو للتقاليد صولة، عالم لن نتمكن من المشاركة فيه وجودا إلاّ إذا أدركنا شروط المشاركة في بنائه والانتماء إليه، زمن جديد لن نستطيع أنَّ نكون في مسيرته إلاّ إذا استوعبنا دروس الحضارة، وأدركنا فلسفة هذا العصر الجديد في كل معانيه المستقبلية. والبداية تكون من خلال الأنظمة التربوية التي يجب عليها أنَّ تحدث ثورة حقيقية في أدواتها ومناهجها وأساليب عملها واستراتيجياتها. وهذه الثورة يجب أنَّ تستجيب لمعطيات وتحدّيات الثورة الصناعية الرابعة بكل أبعادها الثورية. ولا «صلاح لأمة دون تعليم عال، فعال وحيوي ودائب التطور. ومن ثمّ فقد صار ملحّا أنَّ يتوفّر العرب على إصلاح جذريّ للتعليم العالي في سياق نهضة تعليمية عامّة أمست ضرورية لمستقبل أفضل في الوطن العربي (فرجاني، ١٩٩٨).

وأخيرا عندما نعترف بكل مواطن الضعف والقصور في جامعاتنا، ونقر بها، نستطيع أنَّ نبدأ العمل لوضع استراتيجيات فعالة ميدانية حقيقية غير وهمية، لا تنتمي إلى الاستراتيجيات الديباجية الإعلامية. ومثلُ هذه الاستراتيجية لا تحتاج إلى تعقيد. لقد أصبحت واضحة كالشمس، لأننا عندما نشخّص الأدواء يسهل معالجتها، وتصفية عناصر قوّتها. وإننا، في هذا السياق، نرى أنّ على الدول

العربيـة أنَّ تنهـج نهجا واضحـاً وفاعـلا وعمليا إذا أُريـد لجامعاتها أنَّ تشـكّل منصّة حضاريـة إلى المسـتقبل. والخطـوات الأساسـية المركزيـة التـي يجب أنَّ تتّخـذ ولا محيـص عـن اتّباعهـا أبدا، هـي كالآتي:

١- أنَّ تتبنـى الـدول العربيـة مشروعـا حضاريـا ينطلـق مـن التأكيـد عـلى دور الجامعـات ومؤسسـات التعليـم العالي ومراكـز البحث العلمـي في عملية التنمية الإنسـانية الشـاملة.

٢- منـح الجامعـات اسـتقلالها الكامـل ماليـا وإداريـا وأكاديميـا. ويجـب أنَّ يكـون اسـتقلالا حقيقيًّـا لا انتقـاص فيـه، وأن تثـق الحكومـات العربيـة في الجامعـات المحليـة الحكوميـة وأن تنظـر إليهـا بوصفهـا «رافعـات تنمويـة».

٣- منـح الجامعـات حريـات أكاديميـة إداريـة وعلميـة وبحثيـة بصـورة واسـعة وغـير منقوصـة، وإصـدار تشريعـات تمنـع كلّ أشـكال الممارسـات السياسـية والأيديولوجيـة في هـذه الجامعـات، وهـذا يوجـب إطلاق حرية الـرأي والمعتقد للباحثـين، وصونهـا بتشريعـات قانونيـة لا يمكـن انتهاكهـا.

٤- تقديـم الدعـم المـالي، ورفع ميزانيات البحث العلمـي إلى حدود ما تخصّصه الدول المتقدمـة لجامعاتهـا، وتخصيـص ميزانيـات جـادّة وحقيقيـة لحركة البحـث العلميّ، ولا سـيَّما داخل الجامعات أسـوة بتجارب العالم المتقدم بدلاً مـن الميزانيات العربية الهزيلـة والمعوقـة. ويجب في النهايـة دعم البحـث العلمي وتعزيز قـدرات الباحثين الأكاديميـين في الجامعـات وتقديم الحوافز المختلفة لتشـجيعهم.

٥- إعـادة النظـر في فلسـفة التعليـم الجامعـي ومناهجـه، و في أهـداف التعليم العام وسياسـاته واسـتراتيجياته في مواجهـة المسـتقبل والثـورة الصناعيـة الرابعـة، وإعـادة هيكلـة الجامعـات واسـتراتيجياتها لتكـون قـادرة عـلى مواجهة المسـتقبل ومواكبـة الثـورة الصناعيـة الرابعـة.

٦- تحليـل سـوق العمـل الحـالي والمسـتقبلي وتطويـر البرامـج التعليميـة لتكـون قـادرة عـلى تزويد الطلبـة بالمهـارات والمعارف والقيـم اللازمة لمواكبـة المتغيرات

والمنافسة في سوق العمل الحالي والمستقبلي ولمواجهة التغيرات الاقتصادية المتسارعة.

في الختام نقول إنَّ كلّ هذه العناصر تصلح لأنَّ تكون منطلقات للتّفكير في بناء استراتيجية فعلية لتطوير التعليم العالي وتثويره والانتقال به إلى مرحلة التأثير في المجتمع، وتهيئته لمواجهة تحديات الثورات العلمية في المستقبل. وبعبارة أخرى يمكن القول: إنَّ كلّ النقاط والقضايا التي أثيرت ونوقشت قضايا ترتبط جوهريا بإشكالية التحول والتغيير. وهي جميعها ضرورية وملحة وأساسية في بناء أي استراتيجية نهضوية أو إصلاحية في مجال التعليم العالي، ويجب أنَّ تؤخذ جميعها بعين الاعتبار، وأن يتم تنظيمها وتحقيق تكاملها لرسم استراتيجيات نهضوية فعالة تمكن الجامعات العربية من النهوض بمجتمعاتها وتسنّم دورها التاريخي في مواجهة التحديات القادمة.

٦ ـ وأخيرا:

يقول جلال عامر في هذا السياق: «سوف نعبر هذه المحنة عندما تصبح مدرّجات الجامعة أهم من مدرجات الكرة، ومعامل البحث العلمي أهمّ من مكاتب البحث الجنائي، وعندما نعرف أنّ أسوأ ما في «الأمة» هو «الأمية».».... ولكنّ ما تضعه الحكومات المتخلّفة في أجندتها عكس ذلك.. فهي تضع في أجندتها كخطة أولى شعارا مفاده: «التصدي للوعي» والتضييق على المثقفين والفنانين، هكذا تستطيع الاستمرار في السّرقات والفساد، والنتيجة هي أنَّ يغرق الشعب في الجهل أكثر، وأن تنتشر **الأفكار الهدامة والسطحية.. ويبدو أنه كتب علينا أنَّ نعيش طوال حياتنا كعرب في هذه البقعة الممتلئة بالجهل، عاجزين عن اللّحاق بركب الحضارة والرفاهية.. فحتى ثوراتنا باءت بالفشل، وهنا تكمن المأساة، ليس بسبب جهل الشعوب فقط، بل بسبب جهل المثقفين والنخبة أيضا!**» (عصمت ٢٠١٧).

وكـم هـو جميـل أنَّ ننهـي هـذا البحـث بـما أكَّـد عليـه محمـد عابـد الجابـري، في كتابـه (المسـألة الثقافيـة)، محـاولا بيان أهمية تحقيـق الزَوَاجِ بـين «العِلـم» و»الثقافة»، كشـرط للتنميـة، أي إنـه لا بـد للخـروج بالمجتمـع من مجتمـع «المدرسـة» إلى مجتمع المعرفـة الـذي لـن يتحقّـق إلاَّ بـ»العلـم حـين يصـير ثقافـةً، أو بالثقافة حين يُؤَسِّسُـها العلـم والإبـداع» (بوسريـف،٢٠١٦). ونقـول في هـذا المقـام بـأنَّ مصـير العـرب في المسـتقبل يتوقـف «عـلى الكيفيـة التربويـة التـي سيعدّون بهـا أبناءهـم في القـرن الحـادي والعشريـن. فالمسـتقبل هـو حاضـن الثـورات المعرفيـة التـي تتضاعـف كل سـبع سـنوات تقريبـا» (المعهـد العـربي للتخطيـط، ١٩٩٢).

وفي النهايـة نقـول: نعـم. الصـورة الأكاديميـة العربيـة قاتمـة جـدا، وأوضـاع الجامعـات العربيـة متردّيـة، وقـد نكـون بحاجـة إلى أكثـر مـن الإصـلاح.. إلى نـوع مـن الثـورة الأكاديميـة التـي لا يمكـن أنَّ تتـمّ إلاّ في إطار مشروع سياسيّ اقتصاديّ تربـويّ شـامل. وعـلى الرغـم مـن كل هـذه المكابـدات المخيفـة في الحيـاة الأكاديميـة العربيـة دعونـا نقـلْ: إنـه في حلكـة الظـلام، عندما تضاء شـمعة لا بـدّ أنَّ ينبعث نور الأمـل، ويتوهـج حلـم التقـدّم والتنويـر. ودعونـا نُنْه هـذه الخاتمة بالأمل وفسـحاته الواسـعة، ولنـردد مـع الطغـراني الأصفهـاني في لاميـة العجـم أنشـودة الأمـل:

أُعَلِّـلُ النَّفْسَ بِالآمالِ أَرْقُبُهَا...... ما أَضْيَقَ العَيْشَ لَولَا فُسْحَةُ الأَمَلِ

لم أرتضِ العيشَ والأيامُ مقبلةٌ....... فكيف أرضى وقد ولَّتْ على عَجَلِ

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

االمؤلف في ٨/ ١/ ٢٠٢١

مراجع الخاتمة:

- الحجري، إبراهيم (٢٠٢٠). الكون في قبضة التفاهة، ١ مارس ٢٠٢٠، مجلة الفيصل، https://www.alfaisalmag.com/?p=17886

- الوقيان، شايع بن هذال (٢٠١٣). تسليع المعارف والخضوع للوعي الاستهلاكي، عكاظ، ٢/٨/ / ٢٠١٣.
https://www.okaz.com.sa/article/593494

- بوسريف، صلاح (٢٠١٦). المثقَّف الجامِعِـيّ أو أَسْرَى كَهْف أفلاطون، القدس ٨ - يوليو - ٢٠١٦.

- دونو، آلان، نظام التفاهة (٢٠٢٠)، ترجمة مشاعل عبد العزيز الهاجري، بيروت، دار سؤال للنشر،٢٠٢٠،ص٨٧.

- عصمت، إسلام محمد (٢٠١٧). شعوب تتنفس الجهل. هل الجهل هو مصيرنا الحتمي؟ المكتبة العامة، ٢٢ يونيو، ٢٠١٧.
https://maktaba-amma.com/?p=11969

- فرجاني، نادر (١٩٩٨). مساهمة التعليم العالي في التنمية بالبلدان العربية، المستقبل العربي، العدد ٢٣٧، نوفمبر.

- وطفة، علي أسعد (٢٠١١). رأسمالية المدرسة في عالم متغير: الوظيفة الاستلابية للعنف الرمزي والمناهج الخفية، دمشق: اتحاد الكتاب العرب.

- وطفة، علي أسعد (٢٠٢٠). مستقبل التعليم العالي الخليجي في ضوء الثورة الصناعية الرابعة، قراءة نقدية في إشكالية الصيرورة والمصير. مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية، سلسلة الإصدارات الخاصة، العدد ٤٧، الكويت.

جدول تعريفي بأسماء الأكاديميين والمفكرين المشاركين في الاستفتاء

	أكاديميون كويتيون	
١	أ.د. جاسم الكندري	أستاذ أصول التربية، نائب مدير جامعة الكويت وعميد سابق
٢	أ.د. بدر ملك	أستاذ أصول التربية في كلية التربية الأساسية بالكويت
٣	د. العنود الرشيدي	أستاذ مشارك في قسم أصول التربية بكلية التربية في جامعة الكويت
٤	د.فوزية العوضي	مدرسة في قسم أصول التربية بكلية التربية في جامعة الكويت
٥	د. محمد السبوق	مدرس في قسم المناهج بكلية التربية في جامعة الكويت
٦	د. زهاء صويلان	أستاذ مشارك في قسم أصول التربية بكلية التربية في جامعة الكويت
٧	د. ليلى الخياط	مدرسة في قسم أصول التربية بكلية التربية في جامعة الكويت
٨	د. غازي العتيبي	أستاذ محاضر وباحث أكاديمي
٩	د. مطلق عشوي العنزي	أستاذ محاضر وباحث أكاديمي
١٠	د. خالد الخرينج	مدرس في قسم علم النفس بكلية التربية في جامعة الكويت
١١	د.حسين الفضلي حمد	أستاذ مساعد في قسم العلوم الاجتماعية بجامعة الكويت
١٢	أ.د. عيسى الأنصاري	أستاذ في قسم أصول التربية بكلية التربية في جامعة الكويت
	أكاديميون مصريون	
١٣	أ.د.سلامة الخميسي	أستاذ أصول التربية في كلية التربية بجامعة دمياط
١٤	أ.د. حسن طنطاوي	أستاذ التربية في كلية التربية بجامعة الدمام
١٥	أ.د. إيهاب إمام	أستاذ التربية في جامعة عين شمس
١٦	أ.د. أحمد الباز	أستاذ جامعي وأكاديمي مصري مقيم في الإمارات العربية
١٧	أ.د.يوسف سيد محمود	أستاذ ورئيس قسم أصول التربية بجامعة الفيوم
١٨	د. إسماعيل مكاوي	مدرس بقسم أصول التربية في كلية التربية بجامعة الأزهر

١٩	أ.د. محمد حسن جمعة	أستاذ أصول التربية في قسم أصول التربية بكلية التربية بجامعة دمياط
٢٠	أ.د. عبدالفتاح محمد زهرة	أستاذ أصول التربية في كلية التربية بجامعة كفر الشيخ
٢١	أ.د. منى كامل سليمان	أستاذة أصول التربية في كلية الدراسات العليا بجامعة القاهرة
٢٢	أ.د. عبد اللطيف محمود محمد	أستاذ التخطيط واقتصاديات التعليم في كلية التربية بجامعة حلوان
٢٣	أ.د. هاني فرج	أستاذ التربية في كلية التربية بجامعة الإسكندرية
٢٤	د. مهدي فخري	أستاذ مشارك بجامعة القصيم بالسعودية، وبكلية التربية جامعة حلوان
٢٥	أ. حسام صبحي	باحث أكاديمي في مستوى الدكتوراه
٢٦	أ.أنور السيد	كاتب وباحث أكاديمي
٢٧	د. وحيد حماد	أستاذ في جامعة السلطان قابوس
٢٨	د. شيماء تركي	أستاذة وباحثة في المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بمصر
٢٩	أ.د. ماهر عبد العال الضبع	أستاذ ورئيس قسم علم الاجتماع بجامعة المنوفية
٣٠	د. محمد فكري	أستاذ أصول التربية في الجامعة الإسلاميَّة بمينيسوتا الأمريكية
٣١	أ.د. محمود محمد علي	رئيس قسم الفلسفة في كلية الآداب بجامعة أسيوط
		أكاديميون أردنيون
٣٢	أ.د. محمد طوالبة	عميد التربية في الجامعة العربية المفتوحة
٣٣	أ.د. هاني عبيدات	أستاذ المناهج في كلية التربية بجامعة اليرموك
٣٤	أ.د. حمزة الخدام	أستاذ جامعي في كلية التربية بجامعة عجلون
٣٥	أ.د. محمود لبابنة	أستاذ جامعي بكلية التربية في جامعة اليرموك
٣٦	أ.د. أحمد خزاعلة	أستاذ جامعي بكلية التربية في جامعة اليرموك
٣٧	د. أحمد رحاحلة	جامعة البلقاء التطبيقية
٣٨	د. حمزة البلاونة	أكاديمي وباحث أردني

٣٩	د. محمد السلمان	أستاذ بجامعة آل البيت
		أكاديميون عراقيون
٤٠	د. صالح هويدي	أستاذ جامعي و شاعر وأديب مقيم في الإمارات
٤١	أ.د. عبد الجبار الرفاعي	مفكر ورئيس تحرير مجلة قضايا إسلاميَّة
٤٢	أ.د. عبد الكريم المشهداني	أستاذ بمركز الدراسات القانونية والقضائية بقطر وعميد كلية التربية سابقًا
٤٣	أ.د. سلام حامد التميمي	أستاذ جامعي بجامعة بغداد ورئيس تحرير مجلة الأستاذ
٤٤	د. علي الخياط	أستاذ بكلية التربية في جامعة الأنبار
٤٥	أ.د.سلوى النجار	أستاذة بكلية الآداب في جامعة كركوك
٤٦	محمد جلجامش	كاتب وناشط عراقي
٤٧	د. حميد الهاشمي	أكاديمي متخصص في علم الاجتماع بجامعة شرق لندن
٤٨	أ.د. مازن مرسول محمد	أستاذ علم الاجتماع والأنثروبولوجيا في كلية الآداب بجامعة المستنصرية
٤٩	أ.د.محمد حمود إبراهيم السهر	رئيس قسم علم الاجتماع في كلية الآداب بجامعة ذي قار
٥٠	أ.د. علي حسن الشيخ	مدير مركز الرافدين للدراسات والبحوث الاستراتيجية
٥١	أ.د. يحيى محمد علي	أستاذ بجامعة بغداد
٥٢	د. عبد الله ناهض عباس	أستاذ في كلية العلوم السياسية في جامعة النهرين
٥٣	د. حميد الهاشمي	باحث وأكاديمي مقيم في بريطانيا متخصص في علم الاجتماع
٥٤	د. عبد الجبار الألوسي	رئيس المرصد السومري لحقوق الإنسان في هولندا
٥٥	أ.د. باسم الأعسم	عميد كُلية الآداب بجامعة القادسية سابقًا
		أكاديميون سوريون
٥٦	د.رفيق علي صالح	أستاذ في كلية الزراعة بجامعة دمشق –مدير منظمة الزراعة العربية
٥٧	د. عزام أمين	أستاذ محاضر بجامعة ليون الثانية ـ فرنسا
٥٨	أ.د. أسامة ميرو	أستاذ بجامعة دمشق

٥٩	أ.د. مطاع بركات	أستاذ في كلية التربية بجامعة دمشق
٦٠	د. لطوف العبد الله	مدير الإدارة الثقافية في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
٦١	أ.د. محمد سامي العمر	شاعر وأكاديمي وأديب وناشر، أستاذ بجامعة حلب سابقًا
٦٢	أ. فارس الخوري	كاتب وناشط حقوقي
٦٣	أ. د. عبد الرحمن دقو	أستاذ بكلية التربية في جامعة دمشق سابقًا
٦٤	د. زرياف المقداد	كاتبة وأكاديمية في جامعة دمشق
٦٥	أ.د. جمال باروت	مدير إدارة البحوث في مركز دراسة السياسات
٦٦	أ.د. عبد الله المجيدل	أستاذ أصول التربية بجامعة دمشق ـ عميد كلية التربية سابقًا
٦٧	أ.الاء شرف الدين	باحثة وأستاذة لغة عربية
٦٨	د. سنان علي ديب	أستاذ الاقتصاد السياسي بجامعة تشرين
٦٩	أ.د. أنس المقداد	باحث مشارك في مركز البحوث للآثار في جامعة السوربون باريس الأولى
٧٠	د.محمد الحاج علي	باحث وأكاديمي سوري متخصص في الجراحة العصبية
٧١	د. بشار جيدوري	أستاذ في كلية التربية بجامعة دمشق مقيم في كندا
٧٢	د. يونس درويش	أستاذ بجامعة دمشق سابقًا، ومحاضر في جامعة سان باولو حاليًّا
٧٣	د. عبد الرحمن دقو	محاضر في كلية التربية بجامعة دمشق
٧٤	د. محمد السقا أميني	أكاديمي وناشط في حقوق الإنسان
٧٥	أ. د. وليد الأخرس	أستاذ في قسم التاريخ بجامعة حلب
٧٦	أ.د. محمد بهجت	أستاذ في قسم الجغرافيا بجامعة دمشق
٧٧	أ.د. شاهر الشاهر	أستاذ العلوم السياسية بجامعة دمشق
٧٨	أ. أدهم مطر	كاتب وأديب ومترجم، عضو اتحاد الكتاب العرب، سوريا
٧٩	أ. محمد راتب الحلاق	أكاديمي وكاتب، عضو اتحاد الكتاب العرب
٨٠	د. جاسم المنصور	محاضر في المركز النفسي ببرلين، أستاذ بجامعة دمشق سابقًا

٨١	فارس الشوفي	كاتب وناشط سياسي مقيم في باريس
٨٢	أ.د. محمد جمال طحان	أستاذ جامعي وباحث في المعهد الفرنسي لدراسات الشرق الأوسط في باريس
٨٣	د. عبد الوحيد حلواني	باحث أكاديمي وعضو اتحاد الكتاب السويديين
٨٤	د.جمال بيك	أكاديمي وطبيب اختصاصي في مجال الأمراض العصبية
٨٥	أ.يوسف أحمد الأحمد	كاتب وناشط (عميد متقاعد)
٨٦	أ.عبد الحليم سعود	صحفي ومحرر سياسي في جريدة الثورة السورية
٨٧	أ. كريم عدنان	باحث وإعلامي مقيم في السعودية
٨٨	أ.طارق عزيزة	كاتب وناشط سياسي
٨٩	أ. محمد ضاهر	كاتب وناشط حقوقي
٩٠	أ.ثناء أبا زيد	أكاديمية وباحثة
٩١	أ.هوازن خداج	ناشطة حقوقية
٩٢	عفاف لطف الله	أكاديمية وكاتبة وصحفية
٩٣	أ. فخر زيدان	أكاديمي وناشط حقوقي
٩٤	أ.إبراهيم شامون	كاتب ومحاضر في التاريخ الحديث، مقيم في سيدني
٩٥	أ. فارس عواد	كاتب في مجال حقوق الإنسان
٩٦	أ. محمد ضاهر	أكاديمي وباحث في مجال حقوق الإنسان
٩٧	د.عبد اللطيف الحاج	باحث في مجال السرطان والخلايا الجذعية في جامعة رور بوخوم
٩٨	أ.نبيل وطفة	ناشط في حقوق الإنسان مقيم في لندن
٩٩	أ.د.نجوى غالب نادر	أستاذة في كلية التربية بجامعة دمشق
١٠٠	أ.د. سمير حسن	أستاذ علم الاجتماع في كلية الآداب بجامعة دمشق- عميد سابق
١٠١	أ.د. فريدة الحسين	أستاذة علم النفس في كلية التربية بجامعة دمشق

		أكاديميون لبنانيون
١٠٢	أ.د. فادي سعيد دقناش.	أستاذ جامعي وأكاديمي متخصص في علم اجتماع المعرفة
١٠٣	أ.جعفر وطفة	كاتب وأكاديمي ناشط في مجال حقوق الإنسان
		أكاديميون سعوديون
١٠٤	أ.د. محمد شحات الخطيب	أستاذ أصول التربية وعميد كلية التربية بجامعة طيبة
١٠٥	أ.د. زايد عجير الحارثي	أستاذ التربية ونائب مدير جامعة الملك خالد للعلوم الأمنية
١٠٦	د. عبد الله الحربي	أستاذ بجامعة حفر الباطن- وعميد البحث العلمي في الجامعي.
١٠٧	أ. د عبد الله البريدي	أستاذ السلوك التنظيمي غير المتفرغ في جامعة القصيم
		أكاديميون عمانيون
١٠٨	د. فاطمة اليافعي	أستاذ زائر في قسم التربية بجامعة ظفار
		أكاديميون جزائريون
١٠٩	أ.د. علي سموك	أستاذ علم الاجتماع بجامعة باجي مختار
١١٠	أ.د. جيلالي بو حمامة	أستاذ الأصول في كلية التربية بجامعة الكويت
١١١	أ.د. العربي فرحاتي	أستاذ التربية في كلية التربية بجامعة باتنة
١١٢	أ.د.المقروض زين العابدين	أستاذ الأنثروبولوجيا الثقافية بجامعة وهران
١١٣	أ.د. زين الدين مسعودي	أستاذ جامعي في جامعة قسنطينة بالجزائر
١١٤	د. ميساء بو سعيدة	أكاديمية وباحثة سوسيولوجية
١١٥	أ.شريف علي	كاتب وباحث
١١٦	أ. ماريليانا ماران	كاتبة وباحثة
١١٧	حسين آيت عيسى	أستاذ في المركز الجامعي بتيبازة
		أكاديميون مغربيون
١١٨	أ.د. هشام خباش	أستاذ في كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة سيدي محمد بن عبد الله

١١٩	أ.أمينة زوجي	أكاديمية وباحثة في علم الاجتماع بجامعة محمد الخامس
١٢٠	أ.د. كنزة القاسمي	أستاذة ورئيسة قسم علم الاجتماع بجامعة ابن زهر بأكادير
١٢١	أ. فاطمة الزهراء	أكاديمية باحثة في جامعة ابن طفيل
		أكاديميون ليبيون
١٢٢	أ.د. محمد الطبولي	أستاذ علم الاجتماع بجامعة بني غازي - رئيس جامعة بني غازي سابقًا
١٢٣	أ.د. عمر موسى بو حردة	أستاذ بجامعة عمر المختار
		أكاديميون تونسيون
١٢٤	د. مبارك حامدي	أستاذ جامعي في كلية الآداب بجامعة سوسة
١٢٥	أ.د. عبد الباسط غابري	أستاذ وباحث في مركز الدراسات الإسلاميَّة بالقيروان (جامعة الزيتونة)
١٢٦	د. مصباح الشيباني	أستاذ وباحث في مركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية بتونس
		أكاديميون يمنيون
١٢٧	أ.د. سمير الشميري	أستاذ علم الاجتماع بجامعة عدن

مراجع الكتاب:

أولاً - المراجـع العربية.

ثانياً - المراجع الأجنبية.

أولا : المراجع العربية

- إبلان، وليد أحمد (٢٠٠٥). فضيحة فساد أكاديمية في آداب صنعاء، التغيير، ١٨/ ٨/ ٢٠٠٥. https://www.al-agheer.com/art29823.html

- أبو السعود، محمد وكامل، محمد (٢٠١٠). أساتذة «٩ مارس» يتظاهرون ضد اعتداءات الأمن على الطلاب.. ويتهمون رؤساء الجامعات بـ«التآمر»، المصري اليوم، ٢٣/ ٤/ ٢٠١٠.
https://www.almasryalyoum.com/news/details/1868928

- أبو رمان، محمد (٢٠١٠). من سرق الجامعة، موقع خبرني، لتاريخ: ٢٧-٠٩-2010http://bitly.ws/9rC9

- أبو زينة، علاء الدين (٢٠١٢). أين الأكاديميون؟! الغد، ١٦فبراير ٢٠١٢. http://bitly.ws/dC45

- أبو زينة، علاء الدين (٢٠١٣). أيّ أستاذ جامعة...! الغد، ٣١/ ٣/ ٢٠١٣. http://bitly.ws/dJVj

- أبو سن، أحمد إبراهيم (١٩٦٩). استخدام وسائل الترغيب والترهيب لمكافحة الفساد الإداري، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، المجلد ١١، العدد ٣١، المحرم ١٤١٧هـ.

- أبو غازي، عماد (٢٠١٢). هل غيرت الجامعة المجتمع؟، الشروق، ١١ مارس ٢٠١٢. http://bitly.ws/fHkn

- أبو غدة، عبد الفتاح (٢٠٠٩). صفحات من صبر العلماء على شدائد العلم والتحصيل، حلب: مكتبة المطبوعات الإسلاميَّة.

- أبو هاشم، عبد اللطيف زكي (٢٠٠٥). ماذا جنى علينا الدكاترة.. العلاقة بين أميَّة الأكاديمي ولا أكاديمية المثقف، ٢/ ٨/ ٢٠٠٥.
https://pulpit.alwatanvoice.com/articles/2005/08/02/26021.html

- أبو هلال، حمد خضر (١٩٧٣). دراسة أنتروبولوجية لدور الجامعات العربية في تطوير المجتمع العربي: المؤتمر العام الثاني لاتحاد الجامعات العربية: الجامعات العربية والمجتمع العربي المعاصر، ٤-٧ شباط، ص (١١٣-١٤١).

- أحمد، جهاد (٢٠١٨). رغم تزايد الأكاديميين.. «المثقف الحقيقي» مهدد بالانقراض، الاقتصادية، الخميس ١٤ يونيو ٢٠١٨.
http://www.aleqt.com/2018/06/14/article_1404131.html

- أحمد، صلاح (٢٠٢٠). عن أميَّة الجهل والجهل بالأميَّة: أشكال عديدة لظاهرة الأميَّة تحيل التعليم العربي التقليدي مفرّغا من المعنى، أندبندنت أرابك، ٧ فبراير ٢٠٢٠.
http://bitly.ws/eHVg

- أحمد، محمد سيد (٢٠١٧). إعادة إنتاج الجهل! فيتو، الثلاثاء ٢٨ فبراير ٢٠١٧ ١٠.
http://bitly.ws/dF6b

- أحمد، محمد سيد (٢٠٢١). أزمة التعليم وإعادة تدوير الجهل، دام برس، ١٠/ ٣/ ٢٠٢١.
https://www.dampress.net/?page=show_det&category_id=48&id=102258

- أحمد، وليد خالد (٢٠١٢). محددات الدلالة اللغوية والمفاهيمية لمفردة الأنتلجنسيا، الزمان، ١٧-ديسمبر.

- إخوان الصفا (٢٠١١). رسائل إخوان الصفا وخلان الوفا، المجلد ١، ط ٣، بيروت: دار صادر.

- آدم، محجوب (٢٠١٧). الواقع الثقافي: أميَّة ثقافية عالية بين طلاب الجامعات العربية، التحرير، ٠٣ أبريل ٢٠١٧.
https://www.alttahrer.com/archives/202

ـ الأشقر، جهاد محمود (٢٠١١). نكاح المعاق ذهنيًّا في الفقه الإسلامي، القاهرة: دار الوفا.

ـ الأعرجي، محمد حسين (٢٠٠٣). في الأدب وما إليه، دمشق: المدى، ٢٠٠٣.

ـ الأعسم، باسم (٢٠٢١). الأستاذ المثقف والجامعة المبدعة: قراءة في ثنائية العلم والثقافة، ٢٢/ ٥/ ٢٠٢١. http://bitly.ws/dvfG.

ـ الألوسي، تيسير عبد الجبار (٢٠٠٣). الأستاذ الجامعي: المكانة والآثار العلمية والاجتماعية والسياسية، السومرية، ٣٠/ ١٢/ ٢٠٠٣.

ـ الإمام، أبو نصر محمد بن عبد الله (٢٠٠٧). البرهان على تحريم النكاح بين الأنس والجان، صنعاء: مكتبة الإمام الوادعي، ٢٠٠٧.

ـ الأمين، أحمد (١٩٩٨). إعادة بناء العقلية العربية: مقدمات من أجل بناء المجتمع المدني وإقامة الديمقراطية، دراسات عربية، العدد ١/ ٢، نوفمبر/ ديسمبر، بيروت: دار الطليعة، ١٩٩٨، ص (١٢-٢).

ـ أمين، جلال (١٩٩٨). العولمة والهوية الثقافية والمجتمع التكنولوجي الحديث، ورقة مقدمة إلى مؤتمر « العولمة وقضايا الهوية الثقافية « الذي نظمه المجلس الأعلى للثقافة في القاهرة في الفترة بين ١٢-١٦ نيسان / أبريل.

ـ الأنصاري، عبد الحميد (٢٠١٩). المثقفون الخليجيون ومهامهم الإصلاحية، الوطن، العدد ١٣٤٧، ٢٢ أبريل ٢٠١٩.
http://www.al-watan.com/Writer/id/12382

ـ بدران، شبل (١٩٩٩). التعليم الجامعي وتحديات المستقبل، الهلال، يناير.

ـ بدوي، عبد الرحمن (١٩٨٠). فلسفة الدين والتربية عند كنت، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

ـ بدوي، عبد الرحمن (٢٠٠٠). سيرة حياتي [١]، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ٢٠٠٠.

- برقاوي، أحمد (٢٠١٦). قول في معنى الجامعة، الجديد، ١/ ١١/ ٢٠١٦.
http://bitly.ws/dr99

- برقاوي، أحمد (٢٠١٨). الحاجة إلى الأكاديمي المثقف، لا إلى الأكاديمي الصنم! حفريات٣١-١-٢٠١٨.
https://www.hafryat.com/en/node/1083

- برنامج الأمم المتحدة (٢٠٠٣). تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٣، نحو إقامة مجتمع المعرفة، عمان: المكتب الإقليمي للدول العربية، المطبعة الوطنية، ٢٠٠٣.

- بشارة، أحمد (١٩٩٧). ضمن: ندوة الحريَّة الجامعية والهوية الثقافية، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، عدد٥٨، السنة ١٥.

- بشير، هيلين دار (١٩٩٤). حرية الكلمة الحريَّة الرئيسة، مجلة رسالة اليونسكو، العدد ٤٧، مارس/ آذار (ص١٤ -٢٤) ١٩٩٤.

- البكيري، نبيل (٢٠١٤). أزمة «المثقف» العربي، الجزيرة، ١٢ / ٥/ ٢٠١٤.
http://bitly.ws/fQUD

- البلاونة، حمزة (٢٠١٩). إصلاح المنظومة التعليمية ضرورة حتمية في جامعاتنا، عمون، ٠٦-٠٧-٢٠١٩. http://bitly.ws/fGZP

- بن طرف، أميرة (٢٠٢٠). سرقات علمية تطيح طلبة ماجستير في الجامعة، القبس، ٢٩- ٤- ٢٠٢٠. http://bitly.ws/ekTL

- بن علي، سيدة عشتار (٢٠١٤). ما يجوز ولا يجوز في نكاح البهيمة والعجوز، الحوار المتمدن-العدد: ٤٤٦١ - ٢٠١٤ / ٥ / ٢٣ - ٣٧:٢٣
http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=416193&r=0

- بن مدان، إبراهيم (٢٠٢٠). المثقف البوليسي أو عندما يصير المثقف بوليسيًّا! اليوم، ٣/ ٢/ ٢٠٢٠. http://bitly.ws/eKkp

- بـو بطانـة، عبـد الله (١٩٨٨). الجامعـات وتحديـات المسـتقبل مـع التركيـز عـلى المنطقـة العربيـة، عـالم الفكـر، العـدد٢، سـبتمبر.
- بوبقـرة، الصـادق (٢٠١٨). السرقـة العلميـة في الجامعـة الجزائريـة... بـين الوعـي والوعـي الزائـف! مجلة الرسـالة للدراسـات والبحـوث الإنسـانية المجلـد: ٢ العـدد: ٨، سـبتمبر ٢٠١٨. ص ١٤٤-١٥٨.
- بوحلتيـت، شـيماء (٢٠١٨). ذل التعلُّـم مـع الأسـتاذ الجامعـي المغـربي، مركـز الدراسـات والأبحـاث العلمانية في العالم العـربي، الحوار المتمدن-العدد ٥٨٨٤، ٢٦/ ٥/ ٢٠١٨.
https://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=600286
- بودهـان، محمـد (٢٠١). الدارجـة بـين الجهـل المقـدَّس ودعـاوى الأكاديميـين، هسـبرس، الجمعـة ٩ نوفمـبر ٢٠١٨. http://bitly.ws/dEYM
- بوسريـف، صـلاح (٢٠١٤). في انْشِـراح مفهـوم «المُثقَّف» وتَوَسُّـعِه، القـدس،١١ - سـبتمبر - ٢٠١٤. http://bitly.ws/9rCf
- بوسريـف، صـلاح (٢٠١٤). وُجُـوه «المُثقَّـف» أو ضرورة التفكـير في المفهـوم، السـبت، ٢١ يونيـو ٢٠١٤ ١٢:٤٠، موقـع أنفـاس:
http://bitly.ws/9rCd
- بوسريـف، صـلاح (٢٠١٦). المُـثـقَّف الجامِعِـيّ أو أَسْرَى كَهْـف أفلاطـون، القـدس ٨ - يوليـو - ٢٠١٦. ٢٠١٦.
http://bitly.ws/9rC6
- تركـماني، عبـد الله (٢٠١٠). الأنظمـة العربيـة وتكريـس ثقافـة إقصـاء الآخـر وعزلـه، القـدس العـربي، لـندن ٦/ ٥/ ٢٠١٠.
- تقرير محرر السـبق الإخباري (٢٠٢٧). أغرب عنوان لرسـالة تخرج جامعية في العصر الحديث (وثيقــة)، السبق الإخباري، الخميس. ٠٢/ ١١/ ٢٠١٧ - ١٦:٢٩،
http://essabq.info/node/6094

- تقرير موقع مونلبيان (٢٠١٨). موقع مونلبيان الخميس ٠٤ كانون الأول/ ديسمبر ٢٠١٨
https://www.monliban.org/monliban/ui/topic.php?id=3370

- تقرير، سوسيونفو (SocioInfo)(٢٠٢٧). « ما يجوز وما لا يجوز في نكاح العجوز» عنوان الكتاب يتصدر المبيعات في المعرض الدولي للنشر والكتاب ٢٠١٧، ٢٢ فبراير، http://faouzinfos.blogspot.com/2017/02/2017.html.

- التميمي، عبد الملك (١٩٩٧) مداخلة في ندوة الحريَّة الجامعية والهوية الثقافية، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، العدد٥٨، السنة ١٥.

- ثابت، عبد الله (٢٠١٧). لنا الجني والمركز الثالث عالميًّا، الوطن، الخميس ١١ مايو ٢٠١٧.
https://www.alwatan.com.sa/article/34125

- ثورنز جوستن بي، الحريَّة الأكاديمية واستقلال الجامعات، مستقبليات، المجلد ٢٨، العدد ٣، سبتمبر ١٩٩٨، (ص ٤٠١-٤٠٧).

- الجابري، محمد عابد (١٩٨٨). تكوين العقل العربي، الجزء الأول نقد العقل العربي، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

- الجابري، محمد عابد (٢٠٠٠). المثقفون في الحضارة العربية، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

- الجابري، محمد عابد (٢٠٠٧). مفهوم الثقافة... وقاموس الخطاب العربي المعاصر، ١١-١٢-٢٠٠٧: مركز دمشق للدراسات النظرية وحقوق الإنسان.
http://www.mokarabat.com/s3011.htm.

- الجباعي، جاد الكريم (٢٠١٨). المعرفة الجاهلة والجهل العالِم، مؤمنون بلا حدود، ٢٧ سبتمبر. http://bitly.ws/dFhR

- جدعان، فهمي (١٩٩٦). الطريق إلى المستقبل، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

- جرار، بشير (٢٠١٩). سرقة البحوث العلمية، مجلة جامعة جرش الإخبارية، ٢٢/ ٧/ ٢٠١٩.
http://www.jpu.edu.jo/newsletter/?p=162362

- جزائري، محمد (٢٠٢٠). هل قاد التعليم المجتمع الخليجي أم العكس؟ ٢٤ جريدة الشرق الأوسط، الثلاثاء ٢٧ سبتمبر ٢٠٠٥ العدد ٩٨٠٠. شوهد بتاريخ ٨/ ٦/ ٢٠٢٠ في: http://bitly.ws/8IMb

- جلال، سعد الدين (١٩٨٥). الأسرة والمجتمع والإبداع في الوطن العربي، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ندوة تهيئة الإنسان العربي للعطاء العلمي.

- جمعة، مصطفى عطية (٢٠٢١). السرقات العلمية في الحياة الأكاديمية العربية... وضع النقاط على الحروف، القدس، ١٥ - مارس - ٢٠٢١.
http://bitly.ws/eydC

- جنابي، هاتف (٢٠٠٥). الأميَّة الثقافية في العالم العربي، إيلاف، الثلاثاء ١٣ سبتمبر ٢٠٠٥.
https://elaph.com/Web/ElaphWriter/2005/9/90086.html

- جوبيز، مارون (٢٠١٦). الجهل كبنية ووسيلة! عربي بوست ٢٢/ ١٠/ ٢٠١٦.
http://bitly.ws/eJaH

- الجويني، أبو المعالي (٢٠٠٣). الورقات في أصول الفقه، ط٧، الرياض: دار المسلم.

- الجيلالي، كرايس (٢٠٢٠). القراء الجدد وإشكالية الجهل المؤسس، روافد بوست، ١ يوليو ٢٠٢٠.
https://www.rawafidpost.com/archives/10465

- الحجري، إبراهيم (٢٠٢٠). الكون في قبضة التفاهة، ١ مارس ٢٠٢٠، مجلة الفيصل،
https://www.alfaisalmag.com/?p=17886

- الحربي، ممدوح بن علي بن عليان السهلي (٢٠٠٠). السيف البتار في نحر الشيطان نزار ومن وراءه من المرتدين الفجار، الطبعة الثانية، المدينة النبوية: دار المآثر للنشر والتوزيع والطباعة، ١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠.
- حزين، عبد الحليم (٢٠١٣). سرقات أدبية تدمر أحلام مسؤولين حكوميين، العربية سكاي نيوز، ١٠ فبراير ٢٠١٣. http://bitly.ws/eAih
- حسنة، عمر عبيد (١٩٩٤). مراجعات في الفكر والدعوة والحركة، الرياض، الدار العالمية للكتاب الإسلامي.
- الحسني، محمد علي القاسمي (٢٠١٩). الجزائر: جامعات أم مصانع جهل، ٤/ ٢/ ٢٠١٩، رأي اليوم، http://bitly.ws/eG4h
- الحكيم، توفيق (٢٠٠٧). حمار الحكيم، ط.٢، القاهرة: دار الشروق.
- حماد، وحيد (٢٠٢١). تفصيل المقال في أصول السرقة والانتحال، فيسبوك، صفحة شخصية، ٣١يناير ٢٠٢١. http://bitly.ws/ejn4
- حمزة، مصطفى (٢٠١٨). «إيمان البغا «.. تُشرعن وحشية «داعش» وتُكفر المجتمع، المرجع، ٢٨ سبتمبر٢٠١٨.
https://www.almarjie-paris.com/1445
- حنفي، حسن (١٩٨٦). الجذور التاريخية لأزمة الديمقراطية في وجداننا المعاصر، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، الديمقراطية وحقوق الإنسان في الوطن العربي.
- حنوش، زكي (١٩٩٧). مستقبل حقوق الإنسان والشعوب في ظل النظام العالمي الجديد، عالم الفكر، العدد التسعون، السنة الثامنة عشرة.
- حوراني، ألبرت (١٩٦١). الفكر العربي في عصر النهضة، ١٧٩٨-١٩٣٩، ترجمة كريم عزقول، بيروت: دار النهار للنشر.

ـ الحويطي، سلطان (٢٠٢١). الجهل المُتوهم علمًا، صحيفة صدى تبوك الإلكترونية، ٣١/ ٥/ ٢٠٢١.
https://sada-tabuk.com/articles-action-show-id-1652.htm

ـ حياوي، محمد (٢٠١٨). المثقفون والموقف الأخلاقي، العرب، الإثنين ٠٦/ ٢٥ / ٢٠١٨
http://bitly.ws/9rCb

ـ خلدون حسن (١٩٩٣). المشكل التربوي والثورة الصامتة: دراسة في سوسيولوجيا الثقافة، المستقبل العربي، العدد ١٧٤، آب / أغسطس.

ـ الخويلدي، ميرزا (٢٠١٣). خيانة المثقفين، الشرق الأوسط، الأحد ٢٢ رجب ١٤٣٤ ه ٢ يونيو ٢٠١٣ العدد ١٢٦٠٥.
https://archive.aawsat.com/details.asp?section=19&article=730905&issueno=12605

ـ خيارات وأدوات، ٤/ ٦/ ٢٠١٥.
http://www.ssrcaw.org/ar/show.art.asp?aid=470942

ـ داود، عماد صلاح عبد الرزاق الشيخ (٢٠٠٣). الفساد والإصلاح، دمشق: اتحاد الكتاب العرب

ـ دريدا، جاك (٢٠١٣). الجامعة بدون شرط، ضمن استراتيجية تفكيك الميتافيزيقا، ترجمة عز الدين الخطابي، الدار البيضاء: دار أفريقيا الشرق.

ـ دو ملُّو، أنتوني (٢٠٠٠). أغنية الطائر، ترجمة أديب الخوري، دمشق: سلسلة الحكمة.

ـ دونو، آلان (٢٠٢٠). نظام التفاهة، ترجمة وتعليق مشاعل عبد العزيز الهاجري، ط١، بيروت: دار سؤال.

ـ ديب، دلال ذهب (٢٠١٩). زمن فك الحرف ووصل عصر «الأميَّة الثقافية»، اللواء، ٢٧ شباط/ فبراير ٢٠١٩. http://bitly.ws/9rC4

- ديكنسون، جون (١٩٨٧). العلم والمشتغلون بالبحث العلمي في المجتمع الحديث، سلسلة كتب عالم المعرفة، ١١٢، الكويت.
- الذيب، محمد سليمان (٢٠٢١). كيف تعلم ابنك الحمار بدون تكرار؟ عمان: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ٢٠١٦.
- الرازي، محمد بن أبي بكر (١٩٨٣). مختار الصحاح، الكويت، دار الرسالة.
- الربعي، أحمد (١٩٩٧). ضمن: ندوة الحريَّة الجامعية والهوية الثقافية، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، العدد٥٨، السنة ١٥.
- ربول، أوليفيه (١٩٨٦). فلسفة التربية، ترجمة جهاد نعمان، بيروت: عويدات.
- ربي، الحبيب الدائم (٢٠١٩). ما يشبه الفضيحة، المنار الثقافية الدولية يوليو ٠٨، ٢٠١٩.
https://almanarjournal2.blogspot.com/2019/07/blog-post_102.html
- ربيع، محمد عبد العزيز (٢٠١٨). تأملات في الإشكالية الثقافية: محنة الثقافة العربية، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- الربيعي، محمد (٢٠٢١). الأميَّة المقنَّعة، شفق، ٢٠/ ٤/ ٢٠٢١.
http://bitly.ws/f6Lu
- رجب، سميرة (٢٠١٧). سياسة تعليم الجهل والتبعية للآخر نتاج غيبوبة ثقافية عربية، العرب، ١٥/ ٥/ ٢٠١٧. http://bitly.ws/drhL
- الرشيدي، بشير (٢٠٠٠). مناهج البحث التربوي: رؤية تطبيقية مبسطة. الكويت: دار الكتاب الحديث.
- رضا، محمد جواد (١٩٩٤). الجامعات العربية من الغربة إلى الاغتراب، المستقبل العربي، العدد ١٨٢، نيسان / أبريل (ص: ٤-٢٠).
- رضا، محمد جواد (١٩٨٤). الاصطلاح الجامعي في الخليج العربي، الكويت، شركة الربيعان للنشر والتوزيع.

- رضا، محمد جواد (١٩٨٧). الطفل من الفردانية إلى الشخصانية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الأطفال العرب ومعوقات التنشئة السوية، الكتاب السنوي الرابع، ١٩٨٦ - ١٩٨٧.

- رضا، محمد جواد (١٩٩١). أزمات الحقيقة والحريَّة والضرورة، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، سلسلة الدراسات العلمية والموسمية المتخصصة، العدد ٢٢، يناير، الكويت.

- رضا، محمد جواد (١٩٩٤). الجامعات العربية من الغربة إلى الاغتراب، المستقبل العربي، العدد ١٨٢، نيسان/ أبريل.

- رضا، محمد جواد (١٩٩٨). الثقافة الثالثة: الجامعات العربية وتحدي العبور من برزخ الثقافتين، المستقبل العربي، العدد ٢٣٧، السنة ٢١، تشرين الثاني / نوفمبر.

- روض، المصطفى (٢٠١٨). فضيحة سرقة أطروحة الدكتوراه بطلها رئيس الحكومة الإسبانية «بيدرو سانشيس»، الأول، ١٤ سبتمبر، ٢٠١٨.
http://alaoual.com/international/121984.html

- الزاوي، أمين (٢٠١٨). التوحش الثقافي، العرب، الأحد ٣٠/ ٠٩/ . ٢٠١٨
http://bitly.ws/cfRv

- الزعبي، عدي (٢٠١٥). برتراند راسل، الحريَّة والجامعات، ١٠/ ٨/ ٢٠١٥
https://www.aljumhuriya.net/ar/33739

- زكريا فؤاد (١٩٧٨). التفكير العلمي، الكويت، عالم المعرفة.

- الزين، إلياس (١٩٧٧). الجامعة اللبنانية وإعادة بناء لبنان وتطويره، دراسات عربية، العدد٢، كانون الأول/ ديسمبر.

- سارتر، جان بول (١٩٧٣). دفاع عن المثقفين، ترجمة جورج طرابيشي، بيروت: دار الآداب.

- السراج، زهير (٢٠١٨). أساتذة الجهل والغش والخداع !، صحيفة الجريدة. ١٥/ ١١/ ٢٠١٨
https://www.alnilin.com/12993888.htm

- سروري، حبيب عبد الرب (٢٠٠٩). اللغة العربية اللغةُ العربية في مهبِّ العولمة.. مشروع إنهاض

- السعوي، عبد الله بن محمد (٢٠٠٤). الجهل المقنَّع: رؤية من الداخل، الجزيرة، العدد ١٢٦٣١، ٢٩/ ٧/ ٢٠٠٤.
https://www.al-jazirah.com/2007/20070429/ar2.htm

- سعيد، إدوارد (٢٠٠٦). المثقف» والسلطة، ترجمة: محمد عناني، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة.

- سعيد، حميد (٢٠١٨). شهادات بأسعار تنافسية، العرب، ١٤/ ٧/ ٢٠١٨.
http://bitly.ws/dBYg

- السعيد، طلال (٢٠١٤). تسييس جامعة الكويت، السياسة الكويتية، الخميس ٤ ديسمبر / كانون الأول ٢٠١٤، العدد ١٦٥٦٦.

- السعيدي، عبد علي (٢٠١٤). صناعة الجهل المقدَّس وأوهام النخبة، الراصد التنويري، ٢٢ مارس ٢٠١٤.
http://alrasidaltanweeri.com/news77.html

- السقاف، محمد علي (٢٠٢٠). الثورة الطلابية التي أطاحت بالجنرال ديغول، الشرق الأوسط، العدد ١٥١٤١، ١٢ مايو ٢٠٢٠. http://bitly.ws/dSxe

- سلامة الخليفي (١٩٩١). تربية التسامح الفكري: صيغة تربوية مقترحة لمواجهة التطرف، التربية المعاصر، العدد ٢٦، مارس، ص (٧٧-١٠٩).

- سورطي، يزيد عيسى (١٩٩٨). السلطوية في التربية العربية المظاهر والأسباب والنتائج، المجلة التربوية، العدد٤٧، المجلد١٢، الكويت.

ـ السيد، رضوان (١٩٩٤). الحريات الأكاديمية في جامعات سوريا ولبنان، ضمن الحريَّة الأكاديمية في الجامعات العربية، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي عقدها منتدى الفكر العربي، ٢٧-٢٨ سبتمبر/ أيلول، عمان، (ص ٧٣-٩١).

ـ السيد، مصطفى كامل (٢٠١٩). حال جامعاتنا ومراكزنا البحثية، الشروق، ٢٧/ ١٠/ ٢٠١٩.
https://www.shorouknews.com/columns/view.aspx?cdate=27102019&id=c30ff769-01e1-4835-93b6-22606f2b917a

ـ الشبراوي، محمد (٢٠١٨). في الشعر الجاهلي.. معركة طه حسين مع الدين والأدب ج (١)، ساسة،٢٢/ ١٠/ ٢٠١٨.
https://www.sasapost.com/opinion/taha-hussain/

ـ شرابي، هشام (١٩٩١). مقدمات لدراسة المجتمع العربي، بيروت: دار الطليعة.

ـ الشراح، يعقوب أحمد (٢٠١٠). شهادات وهمية، جريدة الراي، ١٩، يناير، ٢٠١٠، العدد ١١١٥٩.

ـ الشراكي، راشد (٢٠١٩). اعترافات مثيرة لدكتورة أمام النيابة: أعمل بشهادات مزوَّرة منذ ٤ سنوات، القبس، ٤/ ١٢/ ٢٠١٩،
https://alqabas.com/article/5731463

ـ الشهاوي، أحمد (٢٠١٩). أهلُ الجهل، المصري اليوم، ١٤/ ٢/ ٢٠١٩.
https://www.almasryalyoum.com/news/details/1370206

ـ الشيخ، محمد (١٩٩١). «المثقف» والسلطة، دراسة في الفكر الفلسفي الفرنسي المعاصر، بيروت: دار الطليعة.

ـ الشيخ، محمد رؤوف حامد فتح الله (١٩٨٣). المعاناة اليومية للعقل العربي، المعرفة السورية، السنة ٢٢، العدد ٢٥٨، آب/ أغسطس.

- صالح، ياسين الحاج (٢٠٠٥). نحو جامعة متقدمة وديمقراطية: المسألة الجامعية وقضية الطلاب في سوريا، الحوار المتمدن-العدد: ١٣٤٢ - ٩ / ١٠ / ٢٠٠٥ - ١٠:١٨.
http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=47485

- صبحي، محي الدين (١٩٩٥). وعي التخلف، مجلة العربي، العدد ٤٤٤، نوفمبر، ١٩٩٥.
http://www.3rbi.info/Article.asp?ID=5967

- صبور، امحمد (٢٠٠١). المعرفة والسلطة في المجتمع العربي: الأكاديميون العرب والسلطة، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.

- صحراوي، راضية (٢٠١٥). كيف تحلب نملة؟»، «هل أنت حمار؟»، «كيف تعلم ابنك الحمار؟».. وعناوين أخرى تستفز زوار معرض الجزائر للكتاب! نشر في البلاد أون لاين يوم ٠٦ - ١١ - ٢٠١٥. جزايرس،
https://www.djazairess.com/elbilad/1027038

- صقر، محمد جمال (٢٠١٥). مِنْ تَغْرِيدَاتِ الْخَلِيلِ بْنِ أَحْمَدَ الْفَرَاهِيدِيِّ، مجمع اللغة العربية، ٢/ ٦/ ٢٠١٥.
http://www.m-a-arabia.com/site/11169.html

- الضبع، محمود (٢٠١٨). الأصنام غير المقدَّسة».. كيف أفسد «المثقفون الكبار» كل شيء؟ الدستور، ٦ / ٧/ ٢٠١٨. https://www.dostor.org/2238927

- ضحية، أحمد (٢٠١٧). هل المثقف العربي ضمير أمته؟ ضمن: ندوة المجلة الثقافية الجزائرية: المثقف، السلطة والمصير! (٢) الثقافة ٠٧/ ١١/ ٢٠١٧.

- الطريري، عبد الرحمن (٢٠١٨). منظومة القيم والفساد الأكاديمي، الاقتصادية، الخميس ١ فبراير ٢٠١٨.
https://www.aleqt.com/2018/02/01/article_1324666.html

ـ طلاس، مصطفى (١٩٩٠). مرآة حياتي - مذكرات وخواطر، دمشق دار طلاس.

ـ الطواري، طارق محمد (٢٠٠٢). وطء المرأة في الموضع الممنوع منه شرعًا: دراسة حديثة فقهية طبية، نشر البحث في مجلة كلية الشريعة، عدد شوال ١٤٢٢.

ـ عارف، محمد (٢٠١٩). فساد التعليم العالي العالمي، الاتحاد، ٢٤/ ٤/ ٢٠١٩.
http://bitly.ws/dQN8

ـ عارف، نصر محمد (٢٠١٩). لماذا فسدت جامعات العالم؟، المدى، ١٢/ ٥/ ٢٠١٩.
https://almadapaper.net/view.php?cat=218497

ـ عارف، نصر محمد (٢٠٢١). الجهل البسيط والجهل المركَّب، ٢٨/ ٦/ ٢٠٢١.
https://gate.ahram.org.eg/daily/News/777735.aspx

ـ عاشور، سمير (٢٠٠٦). الجامعات الأوروبية في العصور الوسطى، القاهرة: دار الفكر العربي.

ـ عاقل، فاخر (١٩٧٧). التربية قديمها وحديثها، بيروت: دار العلم للملايين.

ـ عائض بن عبد الله (٢٠٢٠). دروس للشيخ عائض القرني: مصدر الكتاب: دروس صوتية قام بتفريغها موقع الشبكة الإسلاميَّة، الدرس - ٣٩٨.
http://islamport.com/w/amm/Web/1539/520.htm

ـ العباد، عبد المحسن بن حمد (٢٠١٣). تنبيه على خبر دراسة جني بصورة إنسي بالجامعة الإسلاميَّة بالمدينة، الموقع الرسمي لعبد المحسن بن حمد العباد، ٢٠/ ٠١/ ١٤٣٥هـ.
https://al-abbaad.com/articles/115-1435-01-20

ـ عباس، عبد الهادي (١٩٩٥). حقوق الإنسان، الجزء الأول، دمشق: دار الفاضل.

- عباس، محمد (٢٠١٦). كيف تكون مثقفًا؟ من المثقف وما معنى أن تكون مثقفًا؟ موقع تسعة، ١٢ مايو ٢٠١٦.

- عبد الحليم أحمد المهدي (١٩٨٨). نحو اتجاهات حديثة في سياسة التعليم العام وبرامجه ومناهجه، عالم الفكر، العدد٢، سبتمبر.

- عبد الحميد، طلعت (٢٠٠٤) تربية العولمة: وتحديث المجتمع، القاهرة: دار فرحة.

- عبد الدايم، عبد الله (١٩٧٨). التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، بيروت.

- عبد الدايم، عبد الله (١٩٩٨). التربية والقيم الإنسانية في عصر العلم والتقانة والمال، المستقبل العربي، السنة العشرون، العدد ٢٣٠، نيسان / أبريل.

- عبد الدايم، عبد الله (٢٠٠٠). نحو فلسفة تربوية عربية، الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

- عبد الرحمن، أسامة (١٩٨٧). البيروقراطية النفطية ومعضلة التنمية، دار الشباب للنشر والترجمة والتوزيع، قبرص.

- عبد الرحمن، عبد الله محمد (١٩٩١). سوسيولوجيا التعليم الجامعي: دراسة في علم الاجتماع التربوي، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

- عبد الرحمن، عبد الهادي (١٩٩٣). الذهنية العربية: منظور لغوي، دراسات عربية، العدد ٣/ ٤ كانون الثاني / شباط.

- عبد الغني، مصطفى (٢٠١٨). الأميَّة الثقافية والرقمية، الأهرام، السنة ١٤٢، العدد ٤٧٩٠١، الإثنين ١٢ من جمادى الأولى ١٤٣٩ هـ ٢٩ يناير ٢٠١٨.

- العبد الكريم، فيصل (٢٠١٣). عضو مجلس الشورى د. موافق الرويلي لـ «الرياض»: ٧٠٠٠ سعودي حصلوا على الشهادات الوهمية من مكاتب «خرسانة جاهزة» وجامعة تدار من السجن، جريدة الرياض، العدد ١٦٤٠٦، السبت ١٥ رجب ١٤٣٤ هـ – ٢٥ مايو ٢٠١٣م – العدد ١٦٤٠٦، https://www.alriyadh.com/838145

ـ عبد الله، عبد الخالق (١٩٩٤). حالة جامعة الإمارات العربية المتحدة، ضمن الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي عقدها منتدى الفكر العربي، ٢٧-٢٨ سبتمبر أيلول عمان، ١٩٩٤، (ص ٩٣-١١٢) ص١٠٢.

ـ عبد المنعم، رشا (٢٠١٨). كُتاب وشعراء: في بيتنا «سارق»: « لصوص الكلمات يبحثون عن مجدٍ زائف »، البيان، التاريخ: ١٣ أغسطس ٢٠١٨.
https://www.albayan.ae/five-senses/culture/2018-08-13-1.3334261

ـ عبد الموجود، محمد عزت (١٩٨١). أساسيات المنهج وتنظيماته، القاهرة: دار الثقافة.

ـ عبد الهادي عبد الرحمن (١٩٩٣). الذهنية العربية: منظور لغوي، دراسات عربية، العدد ٣/ ٤ كانون الثاني / شباط (ص: ١١-٣٠) (ص: ١٦).

ـ عبد الوارث، محمود (٢٠١٦). قصة استبعاد طه حسين من جامعة القاهرة: اتهم بالطعن في الإسلام، المصري اليوم، ٢٧نوفمبر ٢٠١٦
https://lite.almasryalyoum.com/extra/122282/

ـ عبده، محمد (١٩٩٣). الأعمال الكاملة، تحقيق محمد عمارة، الجزء ٣، القاهرة: دار الشروق.

ـ عبود، سامح سعيد (٢٠٠٢). تقدم علمي تأخر فكري: فيض المعرفة اللامتناهي، الحوار المتمدن-العدد: ٨،٣٣١/ ١٢/ ٢٠٠٢،شوهد١٥/ ٢/ ٢٠٢٠:
http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=4261&r=0

ـ عبيد، منى مكرم (١٩٩٤). الحريات الأكاديمية في مصر بين الأمس واليوم، ضمن الحريَّة الأكاديمية في الجامعات العربية، عمان: بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي عقدها منتدى الفكر العربي، ٢٧-٢٨ سبتمبر أيلول.

ـ عبيد، وليم تاوضروس (٢٠٠١). النموذج المنظومي وعيون العقل، مركز تدريس التعليم، مركز تطوير تدريس العلوم، القاهرة: جامعة عين شمس.

- العجمي، سعد (٢٠٠٨). قائمة سوداء أميركية بأسماء ١٠ آلاف «د.» مزيفة.. تتضمن ٦٨ سعوديًّا، صحيفة الرياض اليومية ٢٥ أغسطس ٢٠٠٨ – العدد ١٤٦٧٢
http://www.alriyadh.com/369758-

- عدس، عبد الرحمن (١٩٨٧). مبادئ الإحصاء الوصفي. الجزء الأول. الطبعة الخامسة. عمان: مكتبة دار الفكر للنشر والتوزيع.

- العدل، ياسر (٢٠٠٦). أستاذ الجامعة... والفراغ الثقافي، الحوار المتمدن، ٢/ ٣ / .
2006https://m.ahewar.org/s.asp?aid=58489&r=200&cid=0&u=&i=1005&q=

- العربية (٢٠١٩). مفاجآت: رئيس جامعة القاهرة يثير ضجة.. والبرادعي: صرح تعليمي أم سوق خضار؟ س.ن.ن. كوم، ٩أبريل ٢٠١٩.
http://bitly.ws/e4oZ

- العريضي، يحيى (٢٠١٤). نعوم تشومسكي مفكر يهودي يحمل الحقيقة في وجه القوة، السالب والموجب، الأربعاء، ٢٦/ أغسطس/ ٢٠١٤.
http://salebmujeb.com/home/2014/8/438.html

- العساف، صالح (١٩٨٩). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الكتاب الأول، الرياض: شركة العبيكان للطباعة والنشر.

- عصمت، إسلام محمد (٢٠١٧). شعوب تتنفس الجهل. هل الجهل هو مصيرنا الحتمي؟ المكتبة العامة، ٢٢ يونيو، ٢٠١٧.
https://maktaba-amma.com/?p=11969

- العلوي، أبو إياد (٢٠١٩). الجامعة قاعدة للفكر والبحث وليست «قصعة» يتناوب عليها الأكلة، أنفاس، ١٨/ ٧/ ٢٠١٩.
https://anfaspress.com/news/voir/53911-2019-07-18-03-32-26

- علي، سعيد إسماعيل (١٩٩٤). الحريَّة الأكاديمية للتعليم العالي العربي لمواجهة تحديات مطلع القرن القادم، ضمن المؤتمر التربوي الثاني لقسم التربية حول

التعليم العالي العربي وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين، الكويت، هوليدي إن، (١٧-٢٠) إبريل.

- علي، سعيد إسماعيل (١٩٩٥). فلسفات تربوية، عالم المعرفة، العدد ١٩٨، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، يونيو/ حزيران.

علي، سعيد إسماعيل (٢٠٢١). تسييس الجامعة! الأهرام، ٧/ ٦/ ٢٠٢١.
https://gate.ahram.org.eg/daily/News/207133.aspx

- عليان، حمزة (٢٠١١). الخبير التربوي المخضرم محمد جواد رضا: أي نوع من الإنسان تخرّجه جامعة الكويت سطحي أم مبدع؟ القبس الخميس ٠٦ يناير ٢٠١١، ٣٠، المحرم ١٤٣٢، العدد ١٣٥٠٨.

- عمر، عبد الفتاح (١٩٩٤). الحريات الأكاديمية في الجامعات التونسية، ضمن الحريَّة الأكاديمية في الجامعات العربية، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي عقدها منتدى الفكر العربي، ٢٧-٢٨ سبتمبر أيلول -عمان.

- العمر، معن خليل (٢٠٠٩). علم اجتماع المثقفين، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط ١، عمان، الأردن.

- عمري، وسيم (٢٠٠٥). حقيقة المسيرة المؤيدة في سوريا اليوم، الحوار المتمدن - العدد: ١١٣٥ - ١٢ / ٣/ ٢٠٠٥.
https://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=33433

- عنبتاوي، منذر (١٩٨٦). دور النخبة المثقفة في تعزيز حقوق الإنسان، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، الديمقراطية وحقوق الإنسان في الوطن العربي.

- عودة الله، صلاح (٢٠٠٨). الفساد والاستبداد في جامعاتنا العربية، Socio Algerie، ٥/ ١٢/ ٢٠٠٨.
https://sites.google.com/site/socioalger1/lm-alajtma/drasat-msryte/alfsad-fy-jamatna-alrbyte

- العيسى، شملان (٢٠١٤). خطورة تسييس التعليم، العربية، ١/ ٤/ ٢٠١٤.
http://bitly.ws/dQgW

- الغازي، إبراهيم عبد الكريم (١٩٧٣). تاريخ القانون في وادي الرافدين والدولة الرومانية، بغداد، مطبعة الأزهر.

- غازي، خالد محمد (٢٠١٠). الفساد في الجامعات العربية.. نزول للهاوية أخبار الشبيبة، الساحة العمانية، ٧ أبريل ٢٠١٠. شوهد في ١/ ٥/ ٢٠٢١.
http://bitly.ws/cgSo

- الغامدي، محمد (٢٠٠٨). ٧٠٠٠ خريج عربي يحملون شهادات وهمية من جامعات غير معترف بها.. بينهم سعوديون معروفون بأسمائهم، صحيفة الشرق الأوسط العدد، ١٠٨٤٣، ٥/ ٨/ ٢٠٠٨.
http://bitly.ws/dQBx

- فارس، سائدة أحمد (٢٠١٥). كيف تحلب النملة؟ طرق سهلة لجمع المال وإدارته، إربد: عالم الكتاب الحديث.

- فارس، سائدة أحمد (٢٠١٥). هل أنت حمار شغل؟ إربد: عالم الكتب الحديث.

- فخرو، علي (١٩٩٨). متطلبات تطوير التعليم العالي، المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، السنة الحادية والعشرون، العدد ٢٣٧، تشرين الثاني/ نوفمبر.

- فرايري، باولو (١٩٨٠). تعليم المقهورين، ترجمة يوسف نور عوض، بيروت: دار القلم.

- فرجاني، نادر (١٩٩٨). مساهمة التعليم العالي في التنمية بالبلدان العربية، المستقبل العربي، العدد ٢٣٧، نوفمبر.

- الفكيكي، هاني (١٩٩٧). أوكار الهزيمة: تجربتي مع حزب البعث العراقي. بيروت: دار رياض الريس للكتب والنشر.

ـ فيلو، جان كلود (١٩٩٦). اللاشعور، ترجمة علي وطفة، دمشق: دار معد.

ـ قاسم، رياض (١٩٩٥). مسؤولية المجتمع العلمي العربي: منظور الجامعة العصرية وأفق الحريَّة الديمقراطية داخل الحرم الجامعي العربي، المستقبل العربي، عدد ١٩٣، آذار/ مارس.

ـ القاسم، أحمد محمود (٢٠٠٨). الفساد في جامعاتنا العربية ينذر بالخطر، Socioalger، ٥/ ١٢/ ٢٠٠٨.
https://sites.google.com/site/socioalger1/lm-alajtma/drasat-msryte/alfsad-fy-jamatna-alrbyte

ـ القاسمي، عبد الله (٢٠١٤). النعيم الجنسي لأهل الجنة، الحور العين وأزواجهن، القاهرة: مؤسسة أروقة للدراسات والترجمة والنشر.

ـ قربان، هشام محمد سعيد (٢٠١٣). هل جهلنا بسيط أم مركب؟ الألوكة، ٨/ ٤/ ٢٠١٣.
https://www.alukah.net/sharia/0/52792/

ـ القفاري، عبد الله (٢٠١٨). الشهادات العلمية لا تصنع مثقفاً!، العربية، ٢٣ يوليو ٢٠١٨. http://bitly.ws/dFtD

ـ قمبر، أحمد (١٩٨٥). التربية بين الأيديولوجيا والإبيستيمولوجيا، حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد ١٢، ص ١٣-١٧.

ـ كرميان، صلاح (٢٠٠٨). الأستاذ الجامعي ودور الواقع السياسي والاجتماعي في سماته الشخصية ومستواه الأكاديمي، مركز النور للدراسات والبحوث، ٢٠٠٨/٠٧/٠٦
http://www.alnoor.se/article.asp?id=27594

ـ كريم، أكرم جلال (٢٠٢٠). صناعة التَّجهيل.. لماذا تبدو الأشياء تافهة؟ الميادين، ٨ فبراير ٢٠٢٠. http://bitly.ws/eJSx

- كريمر، صموئيل (١٩٧٥). من ألواح سومر، ترجمة طه باقر، بغداد: مكتبة المثنى، ١٩٧٥، ص٨١-٨٢.

- كمال، صلاح (٢٠١٦). الجامعة ومعضلة إنتاج الطالب المثقف، دراسة ميدانية لطلبة ماستر علم الاجتماع السياسي بجامعة سيدي بلعباس أنموذجًا، أطروحة ماجستير في علم الاجتماع الثقافي، جامعة وهران، كلية العلوم الاجتماعية، العام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦.

- كمال، مروان (٢٠١٢). تطوير الجامعات يبدأ من عدم تسييسها واستقلالية إدارتها وأمنها الجامعي، وكالة الوقائع الإخبارية، الأربعاء ٢-٠٤-٢٠١٢ http://www.alwakaai.com

- كندي، دونالد (١٩٩٩) الواجب الأكاديمي هل يفشل الأكاديميون في أداء ما يتوقعه المجتمع؟ جامعة هارفرد.

- الكواري، ربيعة (٢٠٠٩). حول الفساد في الجامعات الخليجية، منتديات شبكة الأسهم القطرية، ١٥-٠٩-. ٢٠٠٩ http://bitly.ws/ejIM

- الكواري، علي خليفة (١٩٨٥). نحو استراتيجية بديلة للتنمية الاجتماعية، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

- الكواكبي، عبد الرحمن (٢٠١١). طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد، تقديم: أسعد السحمراني، بيروت: دار النفائس.

- كوش، عمر (٢٠١٠). تراجع الجامعات العربية.. الأسباب متعددة والحلول معلومة! مجلة الاقتصادية، الجمعة ٢٥ يونيو ٢٠١٠.
http://www.aleqt.com/2010/06/25/article_411132.html

- كومز، فيليب (١٩٧١). أزمة التعليم في عالمنا المعاصر، ترجمة أحمد خيري كاظم وخالد عبد الحميد، القاهرة، دار النهضة.

- ليكليرك، جيرار (٢٠٠٨). سوسيولوجيا المثقفين، ترجمة: جورج كتورة، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت.

- لينش، سارة والسيد، ونادين (٢٠١٤). تعيين رؤساء الجامعات وعمداء الكليات بدلًا من انتخابهم في مصر، الفناد للإعلام، ٢٧/ ٦/ ٢٠١٤.
http://bitly.ws/dRiL

- م. ن (٢٠١٣). كتب نكاح الجهاد والعجوز والبهيمة تنتشر في تونس، نشر في الاتحاد الاشتراكي يوم ٠٩ - ١٠ - ٢٠١٣: مغرس،
https://www.maghress.com/alittihad/183742.

- م.ع.م و خ.ك، (٢٠٢٠). «مينيرفا» التي تتغذى من السرقة العلمية، موقع نافذة إلى عالم الفكر والثقافات، ١٣ فبراير ٢٠٢٠.
http://bitly.ws/emmU

- ماركس، كارل (١٩٦٩). نقد الاقتصاد السياسي، ترجمة: دكتور راشد البراوي، ط أولى، ١٩٦٩، بيروت: دار النهضة العربية.

- مجد، محمد (٢٠٢٠). سحب شهادة دكتوراه من أستاذة جامعية في الأردن بسبب سرقة أطروحة أستاذ جامعي مصري، كلمتنا: موقع إخباري،
http://bitly.ws/em5e

- محافظة، علي (١٩٩٤). الحريَّة الأكاديمية في الجامعات الأردنية، ضمن الحريَّة الأكاديمية في الجامعات العربية، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي عقدها منتدى الفكر العربي، ٢٧-٢٨ سبتمبر/ أيلول، عمان.

- محرر ريفيو (٢٠٢١). فلسفة الجامعة - أطروحات دريدا، ريفيو، ١١ فبراير ٢٠٢١. http://bitly.ws/dkER

- المحرر الإخباري (٢٠١٧). صرخة السوسيولوجي محمد جسوس التي أغضبت الملك الراحل الحسن الثاني «إنهم يريدون خلق أجيال جديدة من الضباع»، المحرر كوم، ٢٠/ ٦/ ٢٠١٧..
https://www.almoharir.com/65595.html

- المحرر الإخباري (٢٠١٨). الكتاب الأكثر مبيعًا في معرض الكتاب في المغرب، وسائر المشرق، ٤/ ١٢/ ٢٠١٨.
https://www.monliban.org/monliban/ui/topic.php?id=3370

- المحرر الإخباري (٢٠١٩) بحث دكتوراه يقارن بين الحسن الثاني والنبي إبراهيم! أصوات، ١٥/ ٧/ ٢٠١٩. http://bitly.ws/dJTy

- محرر البشاير (٢٠١٨). فقه » الفساء « باب جديد في علوم الأزهر - تحليل الفساء أهم من تجديد الخطاب، البشاير، ٢٥/ ١١/ . ٢٠١٨
http://bitly.ws/fRfp

- محرر البوابة (٢٠١٩). حدث في مثل هذا اليوم.. ١٩٣٢ البوابة، ٩ مارس ٢٠١٩.
https://www.albawabhnews.com/3513290

- محرر البيان (٢٠١٥). التلقين منهجية طغت في الجامعات العربية فقتلت الابتكار والإبداع، البيان، استطلاع الرأي، التاريخ: ٠٢ أبريل ٢٠١٥، https://www.albayan.ae/five-senses/culture/2015-04-02-1.2345328

- محرر الجريدة (٢٠٢٠). سلوفاكيا: أطروحة «مضروبة» تهدّد مستقبل رئيس الوزراء، الجريدة، ٢٢/ ٧/ ٢٠٢٠.
https://www.aljarida.com/articles/1595351588303597800/

- محرر الرؤية (٢٠١٦). تحقيق: بكالوريوس.. ماجستير ودكتوراه للبيع، الرؤية، ٩ أغسطس ٢٠١٦. http://bitly.ws/ekUw

- محرر السلطة الرابعة (٢٠٢١). بسبب «فضيحة أكاديمية» ... استقالة وزيرة نمساوية من منصبها! السلطة الرابعة، ١٣ يناير ٢٠٢١.
https://4e-syria.com/?p=17970

- محرر القبس الإخباري (٢٠١٧). جودة التعليم: ٤٠٠ شهادة وهمية أمر كارثي، القبس ٢ ديسمبر ٢٠١٧، https://alqabas.com/article/469409

ـ محرر القدس العربي (٢٠١٢). الفساد العلمي.. أيضًا عربي، القدس العربي، ١٠/ ٤/ ٢٠١٢. http://bitly.ws/dR8n

ـ محرر مجلة جهينة (٢٠٢١). الوطن ورموزه، مجلة جهينة، شوهد في ٥/ ٦/ ٢٠٢١.
https://magazine.jouhina.com/print.php?id=3607

ـ محرر موقع أخبارك (٢٠١٧). السرقات العلمية في الجزائر: رسائل ماجستير تناقش أكثر من مرَّة.. والمحسوبية تعطِّل العقاب، أخبارك، ٢٢/ ٢/ ٢٠١٧.
http://bitly.ws/emoa

ـ المحمود، محمد علي (٢٠١٩). الجامعات في العالم العربي.. واقع مخز. كاتب سعودي، الفيصل العددان ٥٠٩-٥١٠- مارس ٢٠١٩، السنة ٤٢.

ـ مخنان، طارق (٢٠١٢). أزمة غياب دور النخبة المثقفة الجزائرية في التغيير، أطروحة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع، جامعة قاصدي مرباح ـ ورقلة ـ كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، مدرسة الدكتوراه، العام الجامعي ٢٠١١-٢٠١٢.

ـ مرسي، محمود أحمد (١٩٨٥). دور التعليم العالي في إعداد الكفاءات من القوى العاملة، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد١٣، العدد٤، شتاء ١٩٨٥، ص (١٢٩-١٥٣).

ـ المرشدي، منهل عبد الأمير (٢٠٢١). إصبع على الجرح. حمير بشهادة بكالوريوس...! وكالة أنباء براثا، ١٤/ ٢/ ٢٠٢١.
http://burathanews.com/arabic/articles/386434

ـ مشارة، إبراهيم (١٩٢١). هموم تربوية وأكاديمية عربية، نقد وتنوير، ٢٠ مايو ٢٠٢١.
https://tanwair.com/archives/11402

ـ المصباحي، حسونة (٢٠٢١). مَنْ وأد النهضة العربية؟ مركز نقد وتنوير، ٧ يونيو ٢٠٢١. https://tanwair.com/archives/11537

- مصطفى، إسلام (٢٠١٩). «٥» وقائع تفضح «مافيا» السرقات العلمية في الجامعات (تحقيق)، جريدة النبأ، الأحد ٢٠ أكتوبر٢٠١٩.
https://www.elnabaa.net/788902

- مصلح، عبير (٢٠١٣). النزاهة والشفافية والمساءلة في مواجهة الفساد، الطبعة الثالثة، رام الله: الائتلاف من أجل النزاهة والمساءلة.

- معتمد، عاطف (٢٠٢١). بين وعد ووعيد... هل ننتظر من الجامعة استقلالًا؟! فيسبوك، صفحة شخصية، ١٦/ ٦/ ٢٠٢١.
https://www.facebook.com/atef.moatamed/posts/1411630322250878

- معن، خليل (٢٠٠٩). علم اجتماع المثقفين، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- المعهد العربي للتخطيط (١٩٩٢). وثيقة تعليم الأمة العربية في القرن العشرين « الكارثة والأمل « التقرير التلخيصي لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي، تحرير سعد الدين إبراهيم، القاهرة -١٨-٣٠- نيسان (أبريل).

- مغامس، ماجد (٢٠١٥). سلطوية الأستاذ الجامعي، مركز الدراسات والأبحاث العلمانية في العالم العربي:

- المغربي، طلعت (٢٠١٢). السرقات الأدبية.. انحطاط ثقافي وبلطجة فكرية، العربية، ٢٦ يناير ٢٠١٢.

- المكني، عبد الواحد (٢٠١١) دكتاتورية الجهل، الأوان، ٧/ ٥/ ٢٠١١.
http://bitly.ws/eFTu

- ملحم، سامي (٢٠٠٠). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- المليباري، صفاء بنت محمد أشرف بن علي (٢٠٢٧). اللمس والتقبيل: دراسة حديثة موضوعية، رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميَّة.

- منصور، -نضال (٢٠٢٠). العرب من زمن التنوير إلى الجهل، الحرة، ٠٥ مارس ٢٠٢٠. http://bitly.ws/dF9z

- منظمـة الشـفافية الدوليـة (٢٠٠٧). تقريـر الفسـاد العالمـي لعـام، منظمـة التعاون الاقتصـادي والتنميـة، برلين.

- المنوفي، محمد إبراهيم (١٩٩٥). نحو فلسفة تربوية لمواجهة ظاهرة الاستبداد السياسي، دراسات تربويـة، صادرة عن رابطة التربية الحديثة، المجلد العاشر، الجزء ٧٩.

- المهـدي، عبـد الحليـم أحمـد (١٩٨٨). نحـو اتجاهـات حديثـة في سياسـة التعليـم العـام وبرامجـه ومناهجـه، عـالم الفكـر، العـدد٢، سـبتمبر.

- الموجي، صبري (٢٠٢٠). شطحات أستاذ جامعي! عالم الثقافة، ١٦ مايو ٢٠٢٠. https://www.worldofculture2020.com/?p=10976

- موريـس، منسي (٢٠١٩). التعليـم المصري بوابـة تـؤدي إلى الجهـل، مركـز الدراسـات والأبحـاث العلمانيـة في العـالم العـربي، ١٥/ ٤ / ٢٠١٩ http://www.ssrcaw.org/ar/show.art.asp?t=2&aid=634272

- ميشـيل، تيموثـي (١٩٩٠). اسـتعمار مـصر، ترجمـة بشـير السـباعي وأحمد حسـان، القاهـرة: سـينا للنشر.

- الناشر (٢٠١٤). شهيوات شميشة، الدار البيضاء: مكتبة الأمة.

- النـاصر، خالـد (١٩٨٣). أزمـة الديمقراطية في الوطـن العـربي، علي الدين هلال وآخـرون: الديمقراطيـة وحقـوق الإنسـان في الوطـن العـربي، بـيروت، مركـز دراسـات الوحـدة العربيـة، بـيروت.

- النجـار، باقـر (٢٠٠٩). إصـلاح التعليـم الجامعـي في الخليـج العـربي، آراء حـول الخليـج، العـدد ٦٢ - نوفمـبر ٢٠٠٩.

- النجـار، خالـد سـعد (٢٠١٥). أزمـة الثقافـة العربيـة المعـاصرة، موقـع إسـلام ويـب، تاريـخ النـشر:٠٤/ ١٠/ ٢٠١٥ http://bitly.ws/9rC8

- نجـار، شـكري (١٩٨١). الجامعـة ووظيفتها الاجتماعية والعلميـة، الفكر العربي، العدد٢٠، آذار-نيسان.

- النقباسي، شيماء (٢٠٢٠). حكايات الفساد في جامعة إقليمية.. رئيس الجامعة يضرب عرض الحائط بقانون الجامعات بسبب الواسطة والمحسوبية، بوابة الديار، ١/ ٣/ ٢٠٢٠. http://bitly.ws/ejSI

- النقيب، خلدون حسن (١٩٩٣). المشكل التربوي والثورة الصامتة: دراسة في سوسيولوجيا الثقافة، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة، العدد ١٩، يونيو/ حزيران، الكويت.

- النوري، عباس (٢٠٠٧). تعريف «المثقف» والثقافة، مركز النور للدراسات، ٢٦/ ١٢/ ٢٠٠٧. http://www.alnoor.se/article.asp?id=15807

- نوفل، محمد نبيل (١٩٨٦). دراسات في الفكر التربوي المعاصر، القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

- نيتشة، فريدريك (١٩٩٣). العلم المرح، ترجمة وتقديم حسان بورقية ومحمد الناجي، الدار البيضاء: أفريقيا الشرق.

- الهايشة، محمود سلامة (٢٠١١). ملف فساد وإفساد أساتذة الجامعات المصرية وأبنائهم.. أنصاف الآلهة، ٢٨ أغسطس ٢٠١١
https://kenanaonline.com/users/elhaisha/posts/309563

- هجرس، سعد (٢٠٠٧). الحمار يهزم البروفيسور في جامعة المنصورة! الحوار المتمدن، العدد: ١٨٠٨ - ٢٧ / ١/ ٢٠٠٧
https://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=87082

- الهدلق، عبد الرحمن (٢٠١٧). ضمن ملتقى أسبار الحواري: قضية الأسبوع، الجامعات السعودية بين المطرقة والسندان، أسبار، الأحد ٤ حزيران/ يونيو.

- الهزاني، أمل عبد العزيز (٢٠١٤). «داعش» ليست «كوكا كولا»، الشرق الأوسط العدد ١٣١٤٦، ٢٥ نوفمبر ٢٠١٤. http://bitly.ws/e3d7

- هلال، علي الدين (١٩٨٦). الديمقراطية وهموم الإنسان العربي المعاصر، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

- هوشيار، جودت (٢٠١٧). المثقف الحقيقي في بلادنا يناضل من أجل البقاء، ضمن: ندوة المجلة الثقافية الجزائرية: المثقف، السلطة والمصير! (٢) الثقافة ٠٧/ ١١/ ٢٠١٧. https://thakafamag.com/?p=6878

- وطفة، علي أسعد (٢٠١١). رأسمالية المدرسة في عالم متغير: الوظيفة الاستلابية للعنف الرمزي والمناهج الخفية، دمشق: اتحاد الكتاب العرب.

- وطفة، علي أسعد (٢٠١١). قراءة في كتاب: عبد الرحمن الكواكبي، طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد، آراء حول الخليج، العدد ٨١، يونيو.

- وطفة، علي أسعد (٢٠١٤). المثقف النقدي مفهومًا ودلالة، مجلة دراسات، تصدر عن اتحاد كتاب وأدباء الإمارات، العددان ٣٩.

- وطفة، علي أسعد (٢٠١٥). التربية تاريخًا والفكر التربوي تطورًا: معاينات في جدل الواقع والنظرية، الكويت: مطبعة الفيصل.

- وطفة، علي أسعد (٢٠٢٠). مستقبل التعليم العالي الخليجي في ضوء الثورة الصناعية الرابعة، قراءة نقدية في إشكالية الصيرورة والمصير. الكويت: مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية، سلسلة الإصدارات الخاصة، العدد ٤٧، الكويت.

- وطفة، علي أسعد (٢٠٢١). الطغاة والثقافة: ما بين طغاتنا وطغاتهم! نقد وتنوير، ٦/ ٢٠٢١. https://tanwair.com/archives/11488

- وطفة، علي والشهاب، علي (٢٠٠٣). علم الاجتماع المدرسي: بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، الكويت: مكتبة الطالب.

- الوقيان، شايع بن هذال (٢٠١٣). تسليع المعارف والخضوع للوعي الاستهلاكي، عكاظ، ٢/٨/ ٢٠١٣.
https://www.okaz.com.sa/article/593494

- وكالة تليسكوب الإخبارية (٢٠٢١). للمرة الأولى بتاريخها.. جامعة دمشق تسحب شهادة دكتوراه من إحدى الطالبات، ١٩/ ٦/ ٢٠٢١.
https://telescopejo.com/43853

- ويلز، هربرت جورج (٢٠١٧). بلد العميان، ترجمة لبنى أحمد نور، مراجعة: جلال الدين عز الدين علي، لندن: مؤسسة هنداوي للطباعة والنشر.

- ياقوت، محمد مسعد (٢٠٠٩). لصوص العلم، دنيا الوطن، ٠٩-٠٥-٢٠٠٩.
https://pulpit.alwatanvoice.com/content/print/164477.html

- اليحيى، إبراهيم بن عبد العزيز (٢٠٠٨). الطريقة المثلى لإيصال خبر زواجك إلى زوجتك الأولى، الرياض: كنوز إشبيلية للنشر والتوزيع.

- يسين، السيد (١٩٩٨). الفكر العربي والزمن، أين نحن الآن من نهضة مطلع القرن؟، المجلد السادس والعشرون، العددان الثالث والرابع، يناير/ مارس - أبريل/ يونيو.

- يوسف، خليل (٢٠١٧). فوق جهل الجاهلين! الأيام، العدد ١٠٣٤٨، الأيام، الثلاثاء ٨ أغسطس ٢٠١٧.
https://www.alayam.com/Article/courts-article/406899/Index.html

- يونس، حميد (٢٠١٨). بين المثقف والأكاديمي، الصدى نت، ١٨ يونيو ٢٠١٨.
http://elsada.net/85301/

- يونس، محمد عبد الرحمن (٢٠٠٩). الأستاذ الجامعي والجامعات العربية المعاصرة آلية الاستبداد والفساد، ١٠/ ٩/ ٢٠٠٩.
https://annabaa.org/nbanews/2009/09/024.htm

- يونس، محمد عبد الرحمن (٢٠٢٠). منظومة الفساد والاستبداد في جامعاتنا، صحفي، ٢٨/ ١٢/ ٢٠٢٠.

ثانيا : المراجع الأجنبية:

- Benda . Julien(2003). La trahison des clercs . Paris: Editions Grasset. 2003.
- Carney. Gerard (1998). Conflict of Interest. Berlin: Ti working paper.
- Christophy (J.) et Mary J.B.. (1972). School and inquility saturday Revît et Washington post.17 avril (1972). In Gras (A.). Sociologie de l'éducation: Textes fondamentaux. Paris. Larousse. (1974).
- Deni . Elena. Heyneman. S.. Anderson. K. & Nuraliyeva. N. (2008) The Cost of Corruption in Higher Education. Comparative Education Review. 52(1). 1-26.
- Derrida. Jacques(2001). L'Université sans condition. Paris: Galilée.
- Durkheim (E.).(1966). Education et sociologie. Paris. U.F.
- Gramsci. Antonio (1971). The Intellectual. in: from the selections of the prison notebooks of Antonio Gramsci. Edited and translated by Quintin Hoare and Geoffrey Nowell Smith (New York: international Publishers. 1971)
- Haskins. C. H. (1923). The Rise of Universities (New York: Henry Holt and Company.
- Hirsch. E. (1983). Cultural literacy. The American Scholar. 52(2). 159-169. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/41211231
- Hirsch. E.D.. Jr. (1988). Cultural Literacy: What Every American Needs to Know.» New York: Vintage.
- Johnston. M. (1996) The Search for Definitions: the vitality of politics and the issue of corruption. International Social Science Journal. 149. 322.

- Kant . E. (1965). critique de la raison pratique. Trad. J. . Paris: Giblin..
- Klein . Melanie (1964). Contribution to Psycho-analysis.1921-1945(New York)
- Klein . Melanie(1959). La psychanalyses des enfants. Paris: P.U.F...
- korlansky . Mark(1968). The year that rocked the world. - NEW York: ballantine books. 2004.
- McMurtry .John (1991). Education and the Market Model. Journal of Philosophy of Education. vol. (3) 25. no. 2 . December.
- MIALARET .G... VIAL. J et al..(1981). Histoire mondiale de l'éducation. 5 vol.. Paris: P.U.F.
- Miller. S.. Roberts. P. & Spence. E. (2005) Corruption and Anti-Corruption: an applied philosophical approach. Upper Saddle River. NJ: Prentice Hall.
- Nye. J. (1967) Corruption and Political Development: a cost–benefit analysis. American Political Science Review. 61(2). 417-427. P 419.
- O'Malley .Brendan(2019). Call to fight the spread of corruption in HE globally . universities world news. 13 April 2019. https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190412095537415
- Snyders. Georges(1982). Ecole Classe et Luttes des Classes . Paris: PUF.
- Treisman. D. (2000) The Causes of Corruption: a cross-national study. Journal of Public Economics. 76. 399-457. http://dx.doi.org/10.1016/S0047-2727(99)00092-4.

academic corruption among academics. and the role this corruption plays in perpetuating the phenomenon of academic illiteracy in Arab universities.

The seventh chapter deals with the aspects of ignorance and obscurantism that desecrate the Arab university spaces.

Finally. the eighth chapter tackled the methodological features of the field side. in which the adopted steps were identified as a methodology in dealing with this phenomenon in the field.

The ninth chapter began with a presentation and analysis of the various field certificates of a sample of university professors in the Arab world on academic illiteracy and its prevalence in Arab academies.

The conclusion of the book came to present a panoramic picture of the reality of Arab universities. supported by a preliminary strategic vision of the possibility of reforming these universities. and liberating them from their intellectual and cultural inertia to be able to perform their enlightening role entrusted to them in the Arab world.

Abstract

This book presents «academic illiteracy» phenomenon in Arab universities. as a fateful cultural challenge facing the Arab higher education from the Ocean to the Arabian Gulf. The researcher begins from addressing the various aspects of this issue and its dynamics in the context of an in-depth sociological vision. which relies on a systematic analysis of the cultural. political and social dimensions of this phenomenon . leading to a warning of its dangers and devastating effects in all fields.

The first chapter is devoted to look into in the concept of intellectual academic. It includes a deep analysis of the dimensions and connotations of this concept in the light of contemporary sociological theories.

The second chapter is dedicated to look into the concept of academic illiteracy with its various dimensions and multiple manifestations. The work in this chapter culminated in providing a scientific definition of the concept of academic illiteracy within its procedural empirical.

The third chapter addressed the phenomenon of indoctrination as a destructive ideology and a negative power of ignorance which is exercised against students and professors alike.

The fourth chapter focuses on the issue of academic politicization and its destructive paths to academic consciousness. While the fifth chapter deals with the role of academic despotism in perpetuating the phenomenon of academic illiteracy.

The sixth chapter examines the manifestations of fraudulent and


مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية


مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية - جامعة الكويت

قواعد النشر
في سلسلة إصدارات الاستكتاب

- يشترط في إصدار الاستكتاب أن تتناول موضوعات تهم دولة الكويت ومنطقة الخليج والجزيرة العربية.
- يكون اقتراح موضوعات الاستكتاب من قبل إدارة المركز، كما يجوز أن يتقدم الباحث بالاقتراح، وفي كلا الحالتين يكون إقرارها من قبل مجلس إدارة المركز.
- يقدم الباحث إقراراً بعدم سبق نشر البحث، أو أجزاء منه، وعدم تقديمه للنشر إلى جهة أخرى.
- يبرم عقد بين المركز والباحث يتضمن حقوق الطرفين وواجباتهما.
- لا تقل عدد صفحات الكتاب عن (١٥٠) صفحة (٣٧,٥٠٠ كلمة).
- يلتزم الباحث بالقواعد والأصول العلمية المتعارف عليها في كتابة الأبحاث العلمية.
- أن توضع الجداول والهوامش والمصادر والمراجع العلمية وفق المعايير البحثية المعتمدة.
- يحتفظ المركز بحق الجامعة في نشر الاستكتاب لمدة (٣) سنوات من تاريخ نشره.
- يُمنح الباحث (١٠) نسخ من الإصدار.
- يُمنح الباحث مكافأة مالية مقدراها (٥٠٠ دينار كويتي).